

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Le développement
de la créativité dans la
formation des enseignants

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, novembre 2009

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Page couverture et page 13,
Pierre-Daniel Gagnebin
Page 1, Darrin Vanselow
Pages 3, 6, 31 et 37, Mona Ditisheim
Pages 10, 24, Marie-Claude Gillard
Pages 16, 19, Marcelo Giglio
Pages 28, 29, Christine Laumann
Pages 32, 33, Magdalena Von Känel
Page 38, Dominique Schwab
Page 39, Nadja Monnat, Manon Chaignat
Page 40, Jessy Pahud

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE**
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12
F : +41 (0)32 886 99 96

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Le développement de la créativité dans la formation des enseignants
Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Fred-Henri Schnegg 2

Formation secondaire

Tertiarisation et formation sur le terrain : un chantier encore ouvert
Marie-Thérèse Erard-Badet 5

Formation continue

Aux dernières nouvelles
Bernard Renevey 7

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur
Philippe Baechler 8

Recherche

Colloque international organisé par la HEP-BEJUNE et le CRIFPE-Laval (Canada). Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs
M'hamed Mellouki & Bernard Wentzel 9



Le développement de la créativité dans la formation des enseignants

Le développement scolaire peut-il générer du neuf?
Monica Gather Thurler 12

L'acte créatif au cœur de l'apprentissage
Marcelo Giglio et Anne-Nelly Perret-Clermont 16

Trois approches de créativité musicale dans la formation initiale des enseignants
Marcelo Giglio et Georges Alain Schertenleib 18

À l'ère du PER, vive l'enregistreur mp3 ! Créer et diffuser une performance musicale en classe
François Joliat 20

Réinvention du métier d'enseigner. Le cas de la professionnalisation de la formation des enseignants
M'hamed Mellouki 24

Créativité : entre idées reçues et recherche scientifique
Ana-Vanëssa Lucena 27

Entre créativité et pédagogie : Et si on faisait plutôt du théâtre ?
Christine Laumann 28

Entre créativité et pédagogie
Mizué Bachelard 30

Donner une place à l'imagination... en rythmique et ailleurs
Magdalena Von Känel 32

Le développement de la créativité dans la formation des enseignants
Jean-Pierre Faivre 34

Dans le domaine de l'expression artistique, une initiative novatrice pour une formation interdisciplinaire des maîtres et maîtresses dans les écoles enfantines et primaires
Christiane Baume-Sanglard, Jean-Bernard Grüring,
Jean-Paul Obrecht, Anne-Lise Prudat, Emmanuel Wüthrich 35

Billet d'humeur : Soyez créatifs !
Mona Ditisheim 37

Entretien

Dominique Schwab 38

Jessy Pahud, Hélène Arrigo, Gilles Amaudruz 39

Manon Chaignat 39

Nadja Monnat, Florence Pellet, Cyril Huguenin 40

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Le développement de la créativité dans la formation des enseignants



Dans le monde de la pédagogie et des enseignants, on associe presque naturellement la notion de créativité aux disciplines de type artistique. Or, s'il est vrai que ce domaine tombe immédiatement sous le sens, on oublie souvent que les esprits les plus créatifs, comme le relève très justement le journal *Le MONDE* dans son numéro du 16 septembre 2009, sont souvent des scientifiques.

La créativité est l'ingrédient essentiel sans lequel toute matière reste inerte et stérile. La créativité, c'est d'abord cette étincelle qui transforme une pierre sans intérêt en poussière d'étoile. C'est aussi cette capacité individuelle et unique qui pousse un être à dépasser le cadre d'un environnement quotidien familier pour aller à la découverte de l'inconnu, à la recherche d'un nouveau monde, de nouvelles méthodes, de nouveaux outils; posture considérant l'inconnu non comme une menace, mais comme une source potentielle de richesses à découvrir. C'est une ouverture d'esprit qui permet à celui qui en est habité de franchir les barrières du référentiel admis par tous, pour ouvrir de nouveaux champs à la recherche, de nouveaux horizons au savoir et d'enrichir ainsi le capital des connaissances disponibles. La créativité est sans doute actuellement plus que jamais une qualité qui favorisera l'épanouissement d'un individu, facilitera ses apprentissages et aura un impact sur l'ensemble de sa trajectoire de vie personnelle et professionnelle. Cette faculté apportera à celui qui en est doté, l'envie, la soif d'apprendre et le courage d'entreprendre.

L'Union européenne l'a bien compris, laquelle a décidé de proclamer 2009 « Année européenne de la créativité et de l'innovation ». Cette initiative vise à promouvoir les capacités de créativité et d'innovation en tant que compétences clés pour tous, grâce à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Ce défi consiste à instaurer un environnement propice à toutes les formes de créativité et d'innovation, qu'elles soient artistiques, culturelles, sociales ou technologiques et à favoriser l'utilisation pratique des connaissances et des idées. Cet ambitieux projet traduit bien l'intérêt et les enjeux attribués à cette dimension. Le coup d'envoi de l'année européenne de la créativité et de l'innovation a été donné le 7 janvier 2009 à Prague et se concrétise tout au long de cette année sous différentes formes : conférences, campagnes d'information, séminaires, enquêtes et études au niveau international et local. Comme le déclarait le philosophe Edgar Morin le 17 décembre 2007 devant l'Institut national de

Recherche en informatique et en Automatique; en mettant à disposition en quelques clics tous les savoirs du monde, l'Internet nous dispense désormais d'exercer une de ces facultés : la mémoire. « Nous sommes condamnés à devenir inventifs, intelligents, transparents. L'inventivité est tout ce qui nous reste. la nouvelle est catastrophique pour les grognons, mais elle est enthousiasmante pour les nouvelles générations car le travail intellectuel est obligé d'être intelligent et non répétitif comme il l'a été jusqu'à maintenant ».

Pourtant, l'école ne passe pas a priori aux yeux du grand public pour le lieu privilégié du développement de la créativité. C'est même souvent l'inverse qui se produit. On attend au contraire de l'institution scolaire qu'elle assure mieux les connaissances de base. On lui reproche de se disperser au détriment des acquisitions dites fondamentales : lire, écrire, compter. (Cf. conséquences du rapport PISA).

Qu'en est-il au niveau de la formation des enseignants ? Est-on partagé entre les attentes paradoxales d'une société en crise, en quête d'une nouvelle identité et à la recherche d'une stabilité perdue ? Quelles stratégies innovantes la direction d'une Haute école pédagogique entend-elle développer pour ses différentes filières professionnelles ? Les différents domaines de l'enseignement où la créativité peut être développée prennent-ils également en compte cette dimension transversale ? La formation dispensée par les formateurs favorise-t-elle la créativité par les démarches pédagogiques qu'elle préconise ? Les plans d'études des élèves et les curricula des différentes filières préparant les futurs enseignants de demain sont-ils féconds et adaptés aux évolutions sociales attendues ? Comment les étudiants en formation perçoivent-ils cette réalité ? Quelles sont leurs représentations et leurs attentes ?

ENJEUX PEDAGOGIQUES dans ce numéro a cherché à faire un état des lieux en donnant prioritairement la parole aux formatrices et formateurs qui sont les premiers en contact direct avec les futurs enseignants en formation, aux chercheurs, mais aussi aux étudiants qui vivent la réalité de leur formation.

Nous espérons que nos lecteurs prendront plaisir à explorer les différentes pistes de ce dossier enthousiasmant.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

Formation préscolaire primaire

Entrée en formation au 31 août 2009: fléchissement du nombre d'étudiants¹

Pour l'année de formation 2009-2010, les trois sites de la plateforme préscolaire et primaire accueillent 263 étudiants qui se répartissent de la façon suivante:

Sites de la HEP	Etudiants 1 ^{re} année	Etudiants 2 ^e année	Etudiants 3 ^e année	Total
Site de Bienne	20	21	24	65
Site de Porrentruy	21	24	19	64
Site de La Chaux-de-Fonds	43	53	38	134
Total pour la Formation préscolaire et primaire	84	98	81	263

Le tableau met en évidence un fléchissement de l'effectif de la nouvelle promotion qui ne compte que 84 étudiants. Si le nombre de dossiers de candidatures déposés à fin janvier 2009 est resté relativement stable par rapport à l'année précédente (129 dossiers au lieu de 135 en 2008), le taux de désistement a, par contre, augmenté de 3 % pour se porter à 26 %. À cela s'ajoutent encore le doublement du nombre de dossiers que la commission d'admission a dû refuser (8 au lieu de 4 en 2008) ainsi que les 3 échecs à l'examen de la passerelle Dubs, sésame obligatoire pour l'admission définitive des détenteurs d'une maturité professionnelle. Les quelques éléments susmentionnés expliquent de manière relativement rationnelle le recul du nombre d'étudiants en formation initiale.

Bien que la situation ne soit pas encore alarmante, elle requiert une observation attentive de l'évolution des inscriptions au cours des prochaines années. L'image de la profession représente sans aucun doute un paramètre à ne pas négliger dans le futur.

Quelques nouveautés

La principale modification introduite dès la rentrée 2009 porte sur les directives concernant les procédures d'évaluation du diplôme d'enseignant des degrés préscolaire et primaire. Celles-ci ont fait l'objet de nombreux débats au sein des Collèges des formateurs au cours des dernières années. Plusieurs éléments négatifs ont été relevés tant par les étudiants que par les formateurs. Confrontée à cette situation d'insatisfaction générale, la direction de la Formation préscolaire et primaire a proposé de modifier certaines modalités d'évaluation. Le Comité programme s'est attelé à la tâche et a rédigé de nouvelles dispositions pour les points suivants: délai de la procédure d'évaluation en deuxième passation, notification des insuffisances, ultime passation et échec définitif.

Les formateurs ont réservé un accueil très positif à l'ensemble des modifications proposées. Si certaines mesures peuvent apparaître comme un durcissement aux yeux des étudiants (ex.: réduction du nombre de passations), il n'en demeure pas moins qu'elles les inciteront à s'investir immédiatement dans leur travail et la qualité de la formation s'en trouvera ainsi renforcée.

L'autre modification importante est de nature structurelle. Face à l'érosion des effectifs en cours d'étude, la question du seuil limite d'effectif par site s'est posée de manière aiguë cette année.

Confronté aux trois enjeux principaux suivants:

- assurer des effectifs suffisants qui autorisent la mise en œuvre

d'une dynamique de classe adéquate

- placer les étudiants dans un contexte de formation proche de la réalité professionnelle
- assurer des conditions de travail plus ou moins équivalentes entre les trois sites de formation, tant pour les étudiants que pour les formateurs,

le Conseil de direction a soumis au Comité stratégique la décision de regrouper les étudiants de 3^e année de Bienne et de Porrentruy en attribuant la filière - 2 + 2 au site de Bienne et la filière +3 +6 au site de Porrentruy. Cette nouvelle organisation sera réexaminée chaque année à la lumière des effectifs. Pour le reste, le programme de formation de l'année 2009-2010 s'inscrit dans la continuité. Il s'agira notamment de poursuivre les efforts d'harmonisation dans les domaines de la pratique professionnelle et des activités compactes. Il faut toutefois relever que cet objectif demeure sensible et que la politique des petits pas reste de rigueur tant que la relocalisation des sites de formation n'aura pas été arrêtée. Selon décision du Comité stratégique, le calendrier des travaux du groupe de travail chargé de cette réorganisation sera adapté à la progression de ceux de la CDIP² concernant la rédaction de directives se rapportant aux profils des enseignants des degrés préscolaire et primaire.

Consultation interne à propos du rapport de la CDIP sur la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

Les personnes qui accomplissent une formation d'enseignant (école enfantine et primaire) se voient décerner des diplômes présentant de grandes différences en ce qui concerne les années de scolarité dans lesquelles ils sont habilités à enseigner.

Aujourd'hui, grâce à la reconnaissance de leurs diplômes par la CDIP, le marché du travail des enseignants s'étend au-delà des frontières de leur canton.

¹ Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

² Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

.....

La CDIP a donc été amenée à se demander s'il fallait harmoniser les catégories de diplômes. À cette question s'ajoute la réflexion au sujet des nouvelles exigences applicables à la formation des enseignants (ex. : enseignement de deux langues étrangères à partir de l'école primaire).

En regard de ces exigences, une restriction est posée: la durée de la formation, trois ans actuellement, ne doit pas être allongée. Le Comité de la CDIP a donc décidé de soumettre à la discussion un rapport analysant ces questions auprès des départements cantonaux de l'instruction publique, des institutions de formation des enseignants et des organisations faîtières d'enseignants.

Deux questions essentielles ont été posées: les catégories de diplômes doivent-elles être harmonisées? Si oui, les adaptations doivent-elles aller dans le sens des propositions formulées? (*variante 1: deux catégories de diplômes/variante 2: une seule catégorie de diplômes*).

Pour répondre à ces deux questions principales ainsi qu'aux autres propositions, le Comité programme a décidé de consulter toutes les formatrices et tous les formateurs de la Formation préscolaire et primaire. Cette consultation s'est déroulée lors de la journée institutionnelle du 13 août 2009 sur la base d'une présentation PowerPoint et du questionnaire proposé par la CDIP. Ce dernier a été adapté par le Comité programme et mis en ligne afin que chaque formateur puisse y répondre individuellement. Le taux de participation s'est révélé excellent puisqu'il s'est élevé à 95 %.

Les réponses ci-dessous reflètent donc pleinement la position de la plateforme préscolaire et primaire sur la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire.

Question 1

Préférez-vous la variante 1 (diplôme pour l'école enfantine/deux

premières années primaires (1 – 4) et diplôme pour les quatre dernières années primaires (5-8) avec deux groupes de disciplines au choix) ou la variante 2 (diplôme avec trois profils: école enfantine/deux premières années primaires et pour les quatre dernières années primaires (5-8) avec deux groupes de disciplines au choix)?

La HEP-BEJUNE plébiscite la variante 1

Elle considère, comme la CDIP, qu'il convient de renoncer au modèle généraliste capable d'enseigner toutes les disciplines dans tous les degrés. Dès lors, tout en optant pour le maintien d'un large degré de polyvalence, il est souhaitable que la formation offre la possibilité de se spécialiser dans des degrés et/ou des disciplines, selon les compétences et les choix de l'étudiant. Nous attirons l'attention sur la nécessité de deux diplômes de même valeur sur la base de conditions d'accès et d'exigences de formation identiques.

Question 2

Le rapport prévoit un tronc commun (langue première, première langue étrangère, mathématiques, sciences humaines et naturelles) identique pour les deux variantes. Quel est votre avis concernant l'importance de ce tronc commun: La première langue étrangère doit-elle faire partie du tronc commun ou être ajoutée aux disciplines au choix?

La HEP-BEJUNE se positionne en faveur de l'intégration de la première langue étrangère (langue 2: allemand) dans le tronc commun.

Remarque:

Cette position favorise une formation par immersion (stage linguistique, etc.) et augmente l'employabilité des futurs enseignants. Ainsi, le choix de la langue 3 (anglais) n'est pas automatiquement associé au choix de la langue 2. Le cumul des langues 2 et 3 demeure possible, mais il résulte d'un choix de l'étudiant.



Question 3

Préférez-vous la variante principale avec deux combinaisons de disciplines fixes (deuxième langue étrangère et sport/musique et activités créatrices) pour les quatre dernières années primaires (5-8)? Ou l'option qui prévoit, en plus du tronc commun obligatoire, deux disciplines au choix sur les quatre possibles (anglais, sport, musique, activités créatrices)?

La variante à options est plébiscitée. Du point de vue des étudiants, la liberté de choix nous semble être un critère d'attractivité déterminant.

Question 4

Faut-il mettre en place un modèle valable dans toute la Suisse ou peut-on, à votre avis, imaginer que deux modèles cohabitent?

La formulation de la question laisse la porte ouverte à deux interprétations quant à la coexistence de deux modèles. D'une part, cohabitation des deux modèles dans l'ensemble de la Suisse sans distinction des régions linguistiques (laissée au libre choix des cantons), d'autre part, différenciation des deux modèles selon les régions linguistiques. Néanmoins, la HEP-BEJUNE se positionne en faveur d'un modèle unique pour toute la Suisse.

Question 5

Quel est votre avis concernant la réglementation relative à l'obtention a posteriori d'un diplôme complémentaire permettant de se qualifier pour un plus grand nombre de disciplines ou d'années de scolarité?

Dans le but de favoriser la mobilité professionnelle et l'employabilité tout en garantissant la qualité de la formation, nous sommes favorables à l'obtention a posteriori de diplômes complémentaires :

- au niveau disciplinaire (qualifications additionnelles de 10 crédits ECTS par discipline)
- au niveau des profils selon la variante 2 (qualifications additionnelles de 20 crédits ECTS par profil)
- au niveau des années scolaires supplémentaires pour la variante 1 (qualifications additionnelles de 60 crédits ECTS pour le cycle supplémentaire visé).

Question 6

Que pensez-vous de l'abandon d'une réglementation au niveau national concernant le recours à des enseignantes et enseignants spécialistes au profit du maintien des solutions cantonales?

Tout en partageant la position du groupe de travail qui estime qu'une reconnaissance à l'échelle suisse des enseignants spécialistes entraînerait plus d'inconvénients que d'avantages – et que par conséquent l'engagement ponctuel d'enseignants spécialistes doit être réglé à l'échelon cantonal – nous préconisons néanmoins une harmonisation des exigences minimales de formation au niveau national.

Question 7

Les deux variantes différencient les habilitations à enseigner selon les années de scolarité (école enfantine/deux premières années primaires et diplôme pour les quatre dernières années primaires ou 1-4 et 5-8). Que pensez-vous de la possibilité de recourir à du personnel enseignant qualifié pour l'école enfantine/deux premières années primaires (1-4) pour enseigner en 3^e année primaire (5) et à du personnel enseignant qualifié pour les quatre dernières années primaires (5-8) pour enseigner en 2^e année primaire (4) (flexibilité des engagements pour les années 4/5)?

Les chevauchements envisagés devraient être exceptionnels et transitoires. Pour ces cas-là, nous ne nous opposons pas à une certaine flexibilité des engagements pour les années 4/5, à condition qu'une formation complémentaire soit suivie.

Question 8

Quelles seraient les conséquences – organisation, finances ou autres – de l'introduction des deux variantes dans votre canton? Nous laissons aux départements de l'instruction publique le soin de répondre à cette question en termes d'organisation des établissements scolaires.

Pour notre institution de formation, l'introduction d'une des deux variantes entraînera inévitablement une réduction des sites de formation. Cette réorganisation s'explique par les choix offerts dans les deux variantes, en regard du nombre d'étudiants en formation.

Question 9

Selon vous, quelle sera l'influence d'une harmonisation des catégories de diplômes sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement étrangers?

L'harmonisation des catégories de diplômes facilitera la reconnaissance des titres étrangers et permettra une unification au niveau national des exigences attendues pour les enseignants des degrés préscolaire et primaire, garantissant la qualité de l'ensemble des diplômes ainsi que la mobilité professionnelle.

Le délai de cette consultation soumise par la CDIP échoit le 30 novembre. On peut légitimement espérer qu'une décision officielle soit arrêtée dans le courant du printemps 2010.

Dans l'attente de ce résultat, le Comité programme travaillera durant l'année de formation 2009-2010 avec un effectif restreint et un taux d'engagement diminué. Il s'engagera notamment dans les travaux suivants :

- dépouiller les questionnaires relatifs aux propositions mises en consultation par la CDIP et rédiger la prise de position officielle de la HEP-BEJUNE
- terminer la rédaction du document « Programme de formation : définition des concepts de base »
- adapter le référentiel de compétences à la lumière des principes curriculaires
- revoir les conditions d'admission pour le nouveau programme de formation
- fournir au groupe de travail chargé de la réorganisation de la HEP-BEJUNE des simulations basées sur des éléments pédagogiques et statistiques
- anticiper et organiser les différentes phases et modalités de la mise en œuvre du nouveau programme de formation.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la formation préscolaire et primaire

Références

Programme de formation préscolaire et primaire, Rapport intermédiaire II. Comité programme Formation préscolaire et primaire, 17 juillet 2009.

Position de la plateforme préscolaire et primaire sur la catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. Comité programme Formation préscolaire et primaire, 31 août 2009.

Formation secondaire

Tertiarisation et formation sur le terrain : un chantier encore ouvert

Depuis la création des HEP, qui visent à donner aux futurs enseignants une formation professionnelle de niveau tertiaire¹, les formations menant aux diplômes d'enseignements secondaires reconnus par la CDIP² se déploient dans trois domaines : les sciences de l'éducation, la didactique des disciplines et la pratique professionnelle.

Si dans les deux premiers domaines ainsi que dans les cours et séminaires dispensés dans le troisième, la tertiarisation de la formation a largement été mise en œuvre dans la formation secondaire de la HEP-BEJUNE, la partie effectuée sur le terrain peine à devenir véritablement de niveau tertiaire. Même si, dans le cadre des formations professionnelles, tertiarisation n'est pas synonyme d'« académisation » (2006), les changements développés dans les Hautes Écoles, particulièrement ceux liés à la réforme de Bologne, ont été d'abord réalisés dans les domaines plus théoriques de la formation.

Pour exemple, en quelque huit ans d'existence, la Formation secondaire a développé des processus de niveau tertiaire pour l'ensemble des cours et séminaires qu'elle dispense. L'utilisation des crédits ECTS³ est en vigueur depuis 2001, la validation du travail des étudiants selon le système de notation ECTS et l'évaluation systématique des cours par les étudiants ont été introduites en 2006. Les plans cadre et les plans de cours sont accessibles sur le site internet de la HEP depuis l'année académique 2005 – 2006. Une évaluation du programme des formations se fait depuis 2007 et le calendrier harmonisé des Hautes Écoles a été appliqué de 2007 à 2009.

La Formation secondaire a aussi développé, depuis 2006, un important partenariat avec l'Université de Neuchâtel qui lui permet de proposer à ses étudiants les compléments académiques nécessaires pour développer leur polyvalence tant dans les disciplines enseignables que dans les degrés où elles peuvent être enseignées. Cette polyvalence est recherchée par les étudiants car elle accroît leur employabilité de futur enseignant. On est là dans le début du processus de live learning, l'apprentissage tout au long de la vie ; cette réalisation s'inscrit elle aussi dans la mise en œuvre des Directives de Bologne.

Des postes spécifiquement liés à la tertiarisation ont été créés en Formation secondaire pour orienter les candidats à la formation et suivre les

cursus des étudiants : un poste de conseiller aux études depuis 2007 et un de responsable du suivi académique depuis 2008.

Quant au développement professionnel du corps des enseignants-formateurs, une politique institutionnelle qui favorise l'accès au doctorat ou à des master spécialisés a été mise en place. Des master en didactique disciplinaire sont en projet dans les différents centres de compétences (université + HEP) désignés dans tout le pays. L'institution, par sa plate-forme « Recherche », propose aussi une formation à la pédagogie tertiaire pour ses professeurs et chargés de cours.

En ce qui concerne la formation en stage, la tertiarisation s'avère plus difficile à mettre en place et cela principalement sur trois plans : l'accréditation des stages, la formation des formateurs en établissement, le calendrier harmonisé des Hautes Écoles.

Si les Directives de Bologne sont claires quant à l'attribution des crédits des cours (1 crédit = 25 à 30 heures de travail, dont 12 en présentiel ou heures de contact à la HEP-BEJUNE), l'attribution des crédits de stage s'avère plus complexe. On peut certes, pour arriver au volume de travail requis pour le nombre de crédits à attribuer selon les exigences de la CDIP, compter les heures de leçons de stage et multiplier celles-ci par un facteur 2, 2,2 ou 2,5 pour les préparations et évaluations. Cela ne résout pas tout puisque le problème auquel on se trouve rapidement confronté est celui des dotations horaires de chaque discipline enseignée. Idéalement, chaque étudiant devrait avoir le même nombre d'heures de stage que ses camarades puisque tous reçoivent le même nombre de crédits de stage. Pratiquement, cela n'est guère possible puisqu'il est difficile de trouver suffisamment d'heures de stage dans les disciplines à faible dotation horaire. La Formation secondaire a donc défini une fourchette, entre 10 et 14 leçons par semaine, pour un crédit attribué. Mais, dans certains cas, comme celui des étudiants mono-disciplinaire dans une discipline à faible dotation horaire, le plancher de dix heures par semaine ne peut être atteint. Ces différences créent un sentiment d'inéquité chez les étudiants, habitués qu'ils sont à compter les crédits pour le travail qu'ils font.

Un autre problème auquel se heurte la « tertiarisation du terrain » est celui de la formation des formateurs en établissement.



Depuis le refus massif qu'ils ont exprimé avant l'ouverture de la HEP-BEJUNE, les formateurs en établissement ne sont toujours pas formés systématiquement, malgré plusieurs tentatives. Certes la Formation continue de la HEP offre une formation à la carte, personnelle et de bonne qualité, mais celle-ci est malheureusement peu suivie par les enseignants du secondaire. L'espoir réside aujourd'hui dans une formation en établissement puisqu'après deux ans d'expérimentation restreinte, un projet d'extension est en préparation. Ce projet trouvera-t-il un écho favorable dans le terrain? Nous l'espérons. Permettra-t-il de développer la formation des formateurs en établissement? Nous le souhaitons vivement.

Le troisième problème que je souhaite évoquer ici est celui du calendrier harmonisé des Hautes Écoles. Ce calendrier, qui prévoit de partager l'année académique en deux semestres de quatorze semaines commençant à des moments fixés, est aujourd'hui mis en place dans toute la Suisse. Il est un élément éminemment tertiaire qui facilite le passage d'une Haute École à l'autre. Mais ce calendrier rencontre une difficulté d'implantation dans les milieux scolaires. Ceux-ci étant soumis au calendrier scolaire, ils peinent à comprendre que pour l'organisation de ses stages la HEP devrait respecter à la fois les calendriers académique et scolaire. Après avoir pu mettre en place pendant deux ans une organisation de la formation qui respectait le calendrier harmonisé des Hautes Écoles et favorisait le « tuilage » entre la formation universitaire et la formation en HEP, la Formation secondaire de la HEP a dû, sous la pression des écoles, y renoncer pour cette année et probablement les deux à trois ans à venir. Ce changement, qui implique une entrée en stage à mi-août, ne va pas sans poser de graves problèmes pour la vingtaine d'étudiants qui sont contraints de passer leurs derniers examens universitaires et de défendre leur mémoire, tout

en étant en stage dans plusieurs classes. À l'heure où nous écrivons cet article, nous avons déjà appris l'échec de plusieurs d'entre eux. Cet échec dans leur formation universitaire va entraîner, pour ces étudiants, le report d'une année de leur deuxième année de formation pédagogique. Cet échec est aussi pour eux difficile à accepter car ils ont créé des liens avec les élèves des classes de stage et leurs formateurs en établissement. Un stage est toujours un investissement affectif et émotionnel important et cette dimension a largement été sous-estimée dans la décision prise de commencer la formation en semaine 34, plutôt qu'en semaine 38 comme le prévoit le calendrier harmonisé.

L'année passée, à une exception près, tous les étudiants qui avaient passé leurs examens en septembre avaient réussi et avaient pu poursuivre leur seconde année de formation sans problème. Il convient de préciser que les conditions étaient pour eux nettement plus favorables puisqu'ils n'étaient pas en stage pendant leur préparation et la session d'examens, la formation HEP ayant, en 2008, débuté en semaine 38.

Nous ne pouvons que regretter aujourd'hui, qu'en fonction surtout du « tuilage » des formations qu'elles avaient mises sur pied en commun, la HEP et son partenaire l'Université de Neuchâtel n'aient pas fait une priorité du respect du calendrier harmonisé face aux revendications des milieux scolaires. Il conviendra pour le groupe de coordination HEP-BEJUNE-Université de Neuchâtel de remettre l'ouvrage sur le métier afin d'améliorer cette situation délicate pour les étudiants.

L'analyse de ces trois aspects illustre les difficultés que pose la tertiarisation de la formation pratique. Les HEP doivent trouver ensemble et avec leurs partenaires universitaire et scolaire, le chemin qui les mènera à une formation sur le terrain de niveau tertiaire. Des groupes d'échanges, de discussion et de travail, sous l'égide de la COHEP⁴, existent sur le plan suisse tant pour les formations secondaires ¹ que 2, un groupe CUSO⁵-HEP existe sur le plan romand. Gageons que sous peu cette problématique fera l'objet de leur préoccupation.

Marie-Thérèse Erard-Badet
Doyenne de la Formation secondaire

¹ Vision stratégique et plan de développement, Haute Ecole Pédagogique-BEJUNE, Vision stratégique, Rectorat, Edition 2006.

² Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.

³ European Credit Transfer System.

⁴ Conférence suisse des recteurs des HEP.

⁵ Conférence universitaire de Suisse occidentale.

Bibliographie:

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE (2006) Vision stratégique et plan de développement, Vision stratégique, Rectorat.

Formation continue

Aux dernières nouvelles

Un départ regretté

Ce printemps, Lucien Kohler, coordinateur en connaissance de l'environnement, a dû faire un choix dans son emploi du temps. C'est ainsi qu'il a décidé de mettre fin au mandat qui le liait à la Formation continue.

En août 2003, Lucien Kohler avait été engagé dans le cadre de l'introduction du moyen d'enseignement romand en connaissance de l'environnement. Il a mené cette tâche en étroite collaboration avec la responsable du projet Josiane Greub et avec les personnes concernées dans les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel. Il a participé à l'élaboration du concept de formation des enseignants et des formateurs d'enseignants, avec l'aide du groupe d'experts de la HEP-BEJUNE.

Son travail a consisté notamment à rechercher puis à former des formateurs d'enseignants dans l'espace BEJUNE et à élaborer du matériel qui a servi de support aux cours. Avec l'aide des formateurs d'enseignants, Lucien Kohler a animé toutes les séances dispensées au corps enseignant de première, deuxième et troisième années primaires. Il a assuré le suivi de la démarche auprès des personnes intéressées en instituant une analyse des pratiques enseignantes dans le cadre du moyen d'enseignement et en organisant des conférences en lien avec cette innovation.

Lucien Kohler a également participé à l'élaboration du programme de formation continue dans le domaine de la connaissance de l'environnement et il a animé des cours dans ce cadre. Il a représenté la HEP-BEJUNE lors de séminaires et dans des commissions. L'une de ses dernières activités aura consisté à créer un site interactif à l'intention des enseignants et des élèves, un site que vous trouverez à l'adresse www.vastemonde.ch que nous vous invitons chaudement à visiter.

Lucien Kohler a déployé son activité en Formation continue avec une énergie, une passion, un enthousiasme communicatif, une amabilité qui font qu'il manque déjà beaucoup à ses collègues du site de Bienne.

Rentrée 2009

Le 19 août 2009, une première promotion du Master en enseignement spécialisé (MAES), constituée de vingt-cinq étudiants, a commencé sa formation qui durera trois ans. Elle est complétée par quatre personnes qui ont entrepris une formation conduisant à un DAS (Diploma of Advanced Studies) en soutien pédagogique. Elles suivront pendant deux ans les cours de la première année du MAES.

En août également a commencé la formation d'une nouvelle promotion en vue de l'obtention du MAS (Master of Advanced Studies) en supervision. Douze personnes ont entrepris cette formation qui s'étend sur trois années.

Nouvelles formations

La procédure d'inscription est ouverte pour les formations suivantes :

- deuxième promotion du MAES (échéance 31 janvier 2010)
- formation pédagogique complémentaire pour les personnes non titulaires d'un bachelors ou diplôme d'enseignement et qui souhaitent s'inscrire à la formation au MAES l'année suivante (échéance 28 février 2010)
- nouvelle formation concernant l'obtention d'un DAS pour l'enseignement au degré préscolaire et durant les deux premières années de l'école primaire (échéance 1^{er} novembre 2009).

Pour le soutien pédagogique, une deuxième promotion devrait en principe débiter sa formation en août 2010, l'échéance pour l'inscription n'a pas encore été fixée.

Introduction du Plan d'études romand (PER)

Un groupe de travail BEJUNE a été constitué en décembre 2008 afin de permettre aux enseignants de se préparer à l'utilisation du PER. Il réunit trois représentants des services d'enseignement et trois représentants de la formation continue. Ce groupe doit coordonner les actions menées dans les trois cantons pour assurer l'information ainsi que la formation des ensei-

gnants et des responsables scolaires. Il s'agit pour lui d'établir le lien entre les réflexions menées par les responsables de la CIIP, les services d'enseignement cantonaux de l'espace BEJUNE et la Formation continue.

Se basant sur un concept-cadre d'information et de formation produit par la CIIP, ce groupe de travail a élaboré un projet qu'il a soumis aux responsables des services d'enseignement des trois cantons. Des pistes d'action ont été définies, un calendrier retenu. Les séances d'information et de formation devraient commencer au début de l'année civile 2011 pour une introduction échelonnée dès la rentrée d'août 2011. Des informations suivront en temps utile et seront publiées dans les écoles.

Formation d'animateurs/animateuses F2MITIC et de médiateurs/médiatrices scolaires

Dans le but de répondre aux besoins des écoles de l'espace BEJUNE, la formation continue envisage d'organiser les deux formations citées en titre dès l'année scolaire 2010-2011. Ces formations verront le jour si l'enquête menée auprès des établissements scolaires et des personnes concernées lancée en septembre 2009 en démontre la nécessité.

Bernard Renevey
Doyen de la Formation continue

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur

**Philippe Baechler, bibliothécaire
stagiaire**

Prononcez les mots littérature, peinture ou musique et son visage s'illumine. Philippe aime l'art et ne s'en prive pas. Mais comme la création n'est pas démocratique, il se contente du rôle d'observateur. Son regard s'est aiguisé au travers de ses études en littérature française. Il conçoit l'œuvre d'art comme une énigme. S'il joue les Œdipe, il ne tient pas à finir comme lui ! Partisan d'une futilité salvatrice, il aime rire et s'instruire. Il fréquente Diderot, Huysmans, Larbaud et Cocteau mais évite autant que possible Rousseau et Lévy.



Voyage dans un tableau de Kandinsky

Claire d'Harcourt

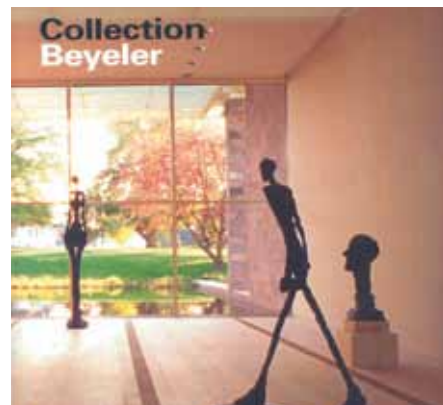
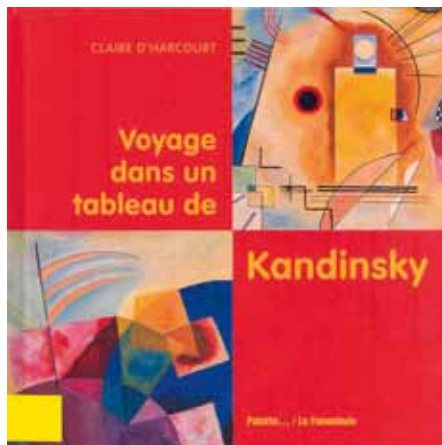
Paris : Palette : Funambule, 2009 - [non pag.] ; 19 cm - (Voyage dans un tableau)

Dans les frimas et l'obscurité de cette nuit du 1^{er} janvier 1911, les éléments extérieurs ne semblent avoir aucune prise sur cet homme qui arpente les rues de Munich. Tout son être est accaparé par les impressions produites à l'issue du concert auquel il vient d'assister. Les pièces résonnent encore dans son esprit. Rentré chez lui, il s'installe à son bureau, prend sa plume, se met à écrire. Il félicite le compositeur, le remercie et lui dit combien il se sent proche de lui. Puis il retourne à ses toiles, dans son atelier, avec la ferme conviction d'inaugurer une nouvelle phase dans sa création artistique.

Le compositeur s'appelle Schoenberg, son admirateur Kandinsky. De cette rencontre naîtront à la fois une amitié passionnée et un courant pictural qui va littéralement modifier le paysage artistique du début du XX^e siècle : l'abstraction. Définie comme la suppression totale de la figure, l'abstraction rend visible un autre monde, en lien avec une vision intérieure, sans rapport avec

la réalité. Libérée du monde extérieur, la peinture répond à une nécessité intérieure.

L'un des témoignages les plus significatifs de cette approche artistique est sans doute la toile Jaune-Rouge-Bleu (1925) que présente d'une manière tout à fait intéressante Claire D'Harcourt dans la collection Voyage dans un tableau. Plutôt que de l'appréhender dans sa totalité, l'historienne de l'art fragmente l'œuvre de Kandinsky pour mieux guider le jeune spectateur dans la lecture du tableau. Le procédé est judicieux. L'étude de détails évite de se sentir désemparé face à une œuvre énigmatique. Cette démarche pique surtout la curiosité puisque ce n'est qu'au terme de cette promenade artistique que la toile apparaît dans sa totalité, révélant une partie de son mystère.



Collection Beyeler

[chefs-d'œuvre de l'art moderne], [catalogue de la collection],

Riehen : Fondation Beyeler, 2008 - 347 p. ; 31 cm

En feuilletant le catalogue de la Collection Beyeler, le lecteur-spectateur entre dans l'intimité du propriétaire. Car avant d'intégrer l'écrin conçu par Renzo Piano, ces toiles et ces sculptures ornaient la demeure du galeriste. Ernst Beyeler est un homme de goût... et d'affaires. Marchand d'art avisé pendant plus de soixante ans, il a vu passer entre ses mains un nombre considérable d'œuvres qui font depuis la fierté des musées du monde entier, ne gardant en sa possession que celles qui lui paraissent être le reflet le plus fort de leurs créateurs.

Les chefs-d'œuvre ne manquent pas. Le sauvetage de Picasso. L'homme qui marche II de Giacometti. Ou encore Bacon avec In memory of Georges Dyer. Dans ce triptyque, qui n'a rien à envier à un Bosch, l'homme est au centre du canevas. La tragédie humaine se substitue au drame personnel. L'Irlandais maîtrise parfaitement la monstruosité de son sujet, peignant un homme difforme, solitaire et égaré dans cette arène qu'est la toile, reflet de l'ordre social. Tous ces artistes ont en commun d'avoir su donner une forme nouvelle à la perception de l'existence. Au gré de ses envies, Beyeler se livre à quelques confidences qui sont aussi précieuses qu'elles nous semblent trop rares. La lecture attentive de ses commentaires révèle les critères qui déterminent l'acquisition de telle ou telle œuvre. « Merveilleux élan », « grande force », « rythme captivant », « intensité prodigieuse » reviennent fréquemment dans la bouche de Beyeler. Ces exemples montrent combien le galeriste est un visionnaire. Son portrait de profil qui clôt l'introduction du catalogue suffit à le saisir : cet homme a les yeux obstinément tournés vers le futur.

Recherche

Colloque international organisé par la HEP-BEJUNE et le CRIFPE-Laval (Canada) – Appel à participation

Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs

Les récentes réformes des programmes et, dans certains cas, des institutions de formation des enseignants ont été entreprises dans la perspective d'une plus grande professionnalisation de la formation et du travail des enseignants. Bien que les études ayant pour objet ce phénomène foisonnent, il est difficile de se faire une idée juste des conceptions de la professionnalisation, de ses visées, des manières dont elle est mise en pratique et des enjeux qu'elle représente pour les acteurs scolaires et, au premier chef, pour le travail des formateurs sur les épaules desquels repose une part importante de la tâche de préparation des futurs professionnels de l'enseignement. Le but de ce colloque est de donner l'occasion aux spécialistes et aux chercheurs du domaine de jeter un éclairage sur le phénomène de professionnalisation de la formation et, plus particulièrement, aux formateurs universitaires et des hautes écoles pédagogiques de réfléchir sur leurs pratiques de formation et de mettre en commun leurs expériences.

Bon nombre de spécialistes de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation s'entendent sur un certain nombre de paramètres pour définir ce que recouvre la formation des enseignants envisagée dans une optique de professionnalisation : haut niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, sérieuse préparation empirique et acquisition de savoir-faire utiles à l'exercice des activités d'enseignement, développement de la capacité d'analyser ses actions, de se tenir à jour du progrès des connaissances et des pratiques dans son domaine, d'agir en acteur relativement autonome et capable de gérer convenablement ses relations avec les autres acteurs du champ scolaire : élèves, parents, collègues enseignants et non enseignants, administrateurs.

Toutefois, il s'agit là d'un idéal de la profession, d'un symbole, pour utiliser les termes de Becker, qui légitime et rend désirable la profession aux yeux de la société, un symbole qui, cependant, « ne décrit pas un véritable métier » (Becker, 2006, p. 142). Comme toute image destinée à rendre attractif l'objet qu'elle représente et à justifier les investissements économiques et symboliques qu'on y consacre, la professionnalisation de la formation est un espace de production de discours, de discours d'experts, de « discours

vrais ». Toutes les professions modernes sont organisées, écrit Sarfatti-Larson, « pour produire des « discours vrais », ou, du moins, des discours « plus vrais » que ceux de leurs rivaux et du public non expert » (1988, p. 40). Le but de tels discours est d'opérer une « clôture sociale » (Sarfatti-Larson, *ibid.*), un découpage dans le travail scolaire et une distinction de ce qui est de l'ordre d'une profession, qui doit être apprise, valorisée, protégée et réservée aux seuls membres habilités à l'exercer, et de ce qui ne l'est pas. En ce sens, écrit Sarfatti-Larson, la profession correspondrait « aux formes historiquement spécifiques qui établissent des liens structuraux entre un niveau d'instruction formelle relativement élevé et des postes ou des récompenses relativement désirables dans la division sociale du travail. » (Sarfatti-Larson, 1988, p. 28). On comprend dès lors que la clôture sociale de la profession, comme la forme de son organisation, la nature et le degré des savoirs dont doivent se doter les enseignants, de même que le niveau d'autonomie dont ils peuvent jouir dans son exercice, deviennent les principaux éléments du symbolisme de la profession enseignante sur lesquels portent les débats et les négociations entre les acteurs. Notamment par le jeu de la surenchère rhétorique qu'ils mobilisent entre les acteurs, ces débats et ces négociations peuvent avoir pour conséquence de creuser le fossé entre la profession comme idéal ou comme symbole et l'exercice concret de l'activité d'enseignement. Les symboles sont utiles en ce qu'ils permettent aux acteurs de se reconnaître et de se distinguer par et dans ce qu'ils font. Mais les symboles, écrit Becker, « ont leurs pathologies. [...] Un symbole qui devient si irréaliste peut avoir des conséquences non voulues par ses utilisateurs. Par exemple, les gens qui l'acceptent comme une affirmation de l'idéal peuvent être désillusionnés quand ils découvrent la difficulté de le rendre réel » (Becker, 2006, p. 150).

Les réformes récentes ont construit des programmes et élaboré des curricula inspirés de, et misant sur, la force du symbolisme que représente la professionnalisation de la formation et du travail des enseignants. C'est dire que la réussite de ces réformes repose en partie sur la compréhension qu'ont les acteurs du symbole, sur leur interprétation, en d'autres termes, du mouvement de professionnalisation, sur leur degré d'adhésion à cette conception de la formation des enseignants et sur l'intensité des efforts qu'ils déploient pour contribuer à sa réalisation. En quelques mots, si l'idéal que veut donner à

voir l'idéologie de la professionnalisation de la formation et du travail d'enseignement est trop loin de l'exercice concret de ce métier, s'il est trop beau ou trop élevé pour être vrai, il perd ou perdra de son attrait, provoquera le désengagement des formateurs et le désinvestissement des futurs enseignants.

C'est pourquoi il est important de jeter un éclairage multiple sur l'objet polymorphe, la conception, le symbole, l'idéologie ou le phénomène que représente la professionnalisation de la formation des enseignants. La Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval) s'associent pour organiser un colloque

international où sont invités les chercheurs ayant réalisé des travaux sur la formation des enseignants et les formateurs d'enseignants à venir conjuguer leurs efforts d'analyse et de réflexion pour une meilleure compréhension de ce phénomène. Deux questions générales sous-tendront les interventions des participants :

- 1) Comment apparaît la professionnalisation de la formation des enseignants dans les travaux de recherche des vingt, trente dernières années, selon quelles approches est-elle définie et quels en sont les acteurs et les enjeux sociaux et idéologiques ?
- 2) Quelles visions ont les formateurs d'enseignants de la professionnalisation de la formation : comment se représentent-ils la professionnalisation de la formation et que font-ils et jusqu'à quel point œuvrent-ils, dans leur travail quotidien de formateur, pour contribuer à la formation des enseignants dans une perspective de professionnalisation ?

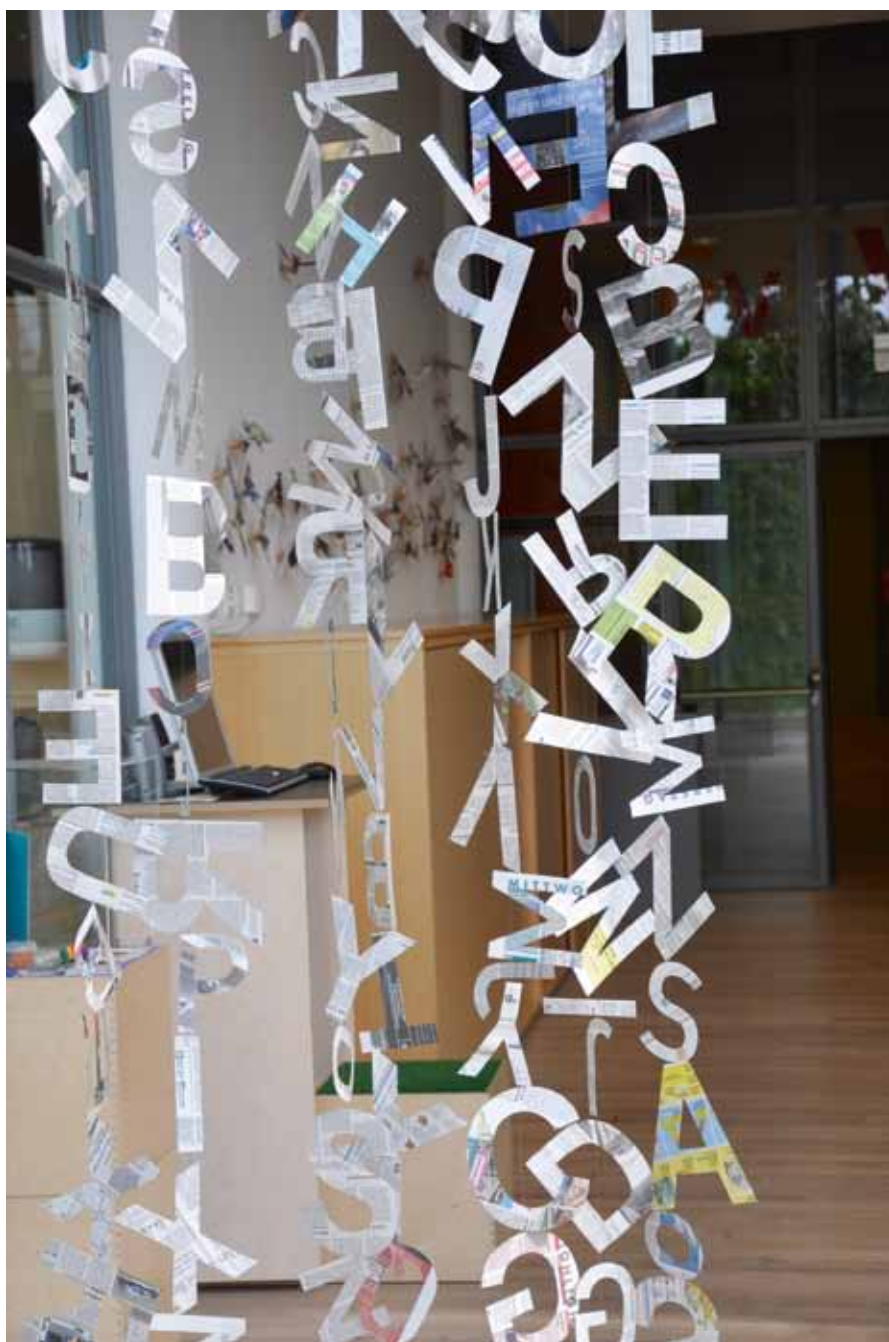
En d'autres termes, les contributions à ce colloque s'articuleront autour de deux axes. Le premier sera consacré aux recherches et aux travaux produits sur le phénomène de la professionnalisation de la formation des enseignants, le second réunira les analyses que font les formateurs d'enseignants, chacun dans son domaine d'action, du phénomène de professionnalisation de la formation. L'utilité des deux axes consiste surtout à distinguer des communications qui présentent des résultats de recherche et des interventions qui portent sur l'analyse des pratiques de formateurs, une analyse faite par les formateurs eux-mêmes.

1. Professionnalisation de la formation des enseignants : résultats ou synthèse de recherche

Sens et évolution d'un phénomène et de ses approches, débats, enjeux sociaux, idéologiques, et acteurs de la professionnalisation de la formation (recherches et travaux en sciences de l'éducation, en sociologie des professions appliquée à l'éducation, etc.).

2. Professionnalisation de la formation des enseignants : visions et analyse réflexive des formateurs

Quelles visions ou représentations se font les formateurs de la professionnalisation de la formation des enseignants, comment et à quel point contribuent-ils dans leur travail au quotidien (dans toutes les disciplines, les didactiques et les activités pratiques) à cette professionnalisation ? Données sous forme d'analyses réflexives de pratiques des formateurs, les contributions réunies sous ce volet peuvent, s'il y a lieu, indiquer leurs sources d'inspiration, s'appuyer sur des travaux de recherche dans le domaine et, dans tous les cas, dégager la vision qu'ont leurs auteurs de la question de la professionnalisation de la formation et du travail des enseignants dans leur domaine de spécialisation et d'action



(disciplines, didactiques, pédagogie et sciences de l'éducation, stages et formation pratique, etc.).

Public ciblé

Ce colloque s'adresse aux formateurs d'enseignants des facultés d'éducation, des instituts et des hautes écoles pédagogiques, aux étudiants en sciences de l'éducation et aux futurs enseignants, aux enseignants en exercices et à l'ensemble des acteurs scolaires (directions d'école, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.).

Participation au colloque

Les chercheurs et les formateurs qui désirent participer au colloque sont priés de faire parvenir au comité scientifique une proposition de symposium ou de communication au plus tard le 27 novembre 2009. Les propositions de communications et de symposiums seront évaluées par le comité scientifique et la décision de celui-ci sera communiquée aux auteurs au plus tard le 29 janvier 2010.

Fonctionnement du colloque: symposiums et ateliers

Les symposiums

S'ils le désirent, et compte tenu de la proximité des thématiques qu'ils abordent, les chercheurs et les formateurs peuvent réunir leurs interventions dans le cadre de symposiums, d'une demi-journée ou d'une journée. Le mode de fonctionnement du symposium et l'organisation du temps des communications sont déterminés par les organisateurs de symposiums. Les propositions de symposiums doivent être présentées en se servant de la fiche 1.

Les ateliers

Les auteurs dont les propositions de communications ne font pas partie d'un symposium seront regroupés en ateliers. Ils auront 15 minutes au maximum pour résumer leur intervention. Le discutant aura 5 minutes pour donner sa synthèse critique du texte et de l'exposé oral et poser des questions aux auteurs. Enfin, 10 minutes seront consacrées aux échanges avec les participants.

Qu'elles soient prononcées dans le cadre d'un symposium ou d'un atelier, les propositions de communications doivent être présentées en utilisant la fiche 2.

Date et lieu du colloque

Le colloque aura lieu les 30 juin, le 1 et 2 juillet 2010. Il se tiendra à la Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Chemin de la Cible, No 45, 2503 Bienne (Suisse).

Comité scientifique

Le comité scientifique comprend quatre membres: deux de la HEP-BEJUNE et deux du CRIFPE-Laval.

- HEP-BEJUNE: M'hammed Mellouki et Bernard Wentzel

- CRIFPE-Laval: Clermont Gauthier et Érick Falardeau

Le comité scientifique:

- Examine et sélectionne les propositions de communication.
- Reçoit, analyse et évalue les textes soumis pour publication dans les actes.
- Édite les actes du colloque.

Publication des actes du colloque

Les actes du colloque seront publiés aux Presses de l'Université Laval au cours de l'automne 2010.

Date de tombée des textes

La première version des textes des communications devra parvenir au comité scientifique au plus tard vendredi 28 mai 2010. Cette première version fera l'objet, lors du colloque, d'une synthèse critique et de propositions de remaniements ou d'améliorations. Pour être publiée, la version revue par les auteurs devra être retournée au comité scientifique au plus tard le 30 septembre 2010.

M'hammed Mellouki & Bernard Wentzel

Responsables à la HEP-BEJUNE

Organisation technique et support logistique

Secrétariat du doyen de la recherche à la HEP-BEJUNE.

Frais d'inscription

L'inscription au colloque est obligatoire. Les frais d'inscription sont de 150 CHF. Ils comprennent les frais de déjeuners, de collations durant les pauses café et d'un apéritif-repas festif. L'inscription en ligne sera ouverte prochainement.

Correspondance

Les propositions de symposiums et de communications et les textes des actes doivent être adressés par courriel, en fichier joint sous format Word, à M'hammed Mellouki à l'adresse mhmed.mellouki@hep-bejune.ch.

Pour participer

Pour proposer un symposium ou une communication, suivez le lien:

<http://www.hep-bejune.ch/recherche/events/documents/2%20COLLOQUE-2010-APPEL%20A%20PARTICIPATION.pdf>

Le développement de la créativité dans la formation des enseignants

Le développement scolaire peut-il générer du neuf ?

Tout processus de développement devrait en principe être un processus d'apprentissage. Ceci vaut autant pour les individus que pour les organisations que représentent des collectifs d'individus. Avec le corollaire qu'une organisation telle que l'École, dont la tâche essentielle consiste à faire apprendre, devrait être particulièrement soucieuse de la manière dont elle apprend. Or, l'expérience montre que cette relation étroite entre processus de développement et d'apprentissage doit constamment être redécouverte afin d'éviter le retour à l'immobilisme et à la routine lorsque le souffle sera retombé, lorsque les mesures d'incitation (contrainte de déposer un projet d'établissement, octroi de ressources supplémentaires ou de franchises permettant des espaces d'expérimentation, offres de formation) se seront taries, et lorsque la contrainte qu'exercent les autorités ou les pairs n'opérera plus.

La littérature de la recherche sur les innovations scolaires déborde en effet d'exemples qui montrent que nombre de projets à l'origine prometteurs ne résistent pas à la corrosion du temps. L'excitation du début, la mobilisation générale du grand nombre, le consensus dans l'analyse préalable des besoins et l'identification collective dans un rêve porteur et élevant (Enriquez, 1992) cèdent progressivement le pas aux divergences et à la dispersion des forces dans les moments difficiles et précipitent les acteurs vers des phases successives de turbulences. Une telle phase peut simplement se traduire par un simple creux du processus d'implémentation¹, un passage à vide en relation avec la prise de conscience de la complexité ; mais ce creux peut aussi se prolonger et mener à l'abandon progressif du projet. Celui-ci s'effrite devant la perspective peu engageante de devoir investir des efforts continus et à long terme pour assurer la mise en œuvre d'idées certes sympathiques, mais qui, tout compte fait, ne justifient pas de tels efforts. De nombreuses équipes sont en outre amenées à baisser les bras devant l'absence d'effets à court ou moyen terme, voire devant la résistance des principaux intéressés : les élèves qui ne sont guère séduits par les nouvelles approches pédagogiques et demandent à revenir aux anciennes pratiques,

plus conformes à leur représentation du « métier d'élève » ; les parents qui craignent que les nouvelles méthodes introduites désavantagent leurs enfants. Même un projet d'établissement qui obtient au départ l'accord et l'appui d'une grande majorité des partenaires n'est jamais assuré de sa longévité. Il reste le produit d'une construction sociale toujours recommencée, au gré des itinéraires des individus et des groupes.

Indépendamment de la portée et de la valeur du projet collectif, ce sont les parcours individuels des enseignants qui, en lien avec les aléas de l'emploi, de la démographie scolaire, de la gestion du personnel, contribuent à modifier de manière constante la composition et la dynamique du corps enseignant de chaque établissement : l'histoire personnelle des uns et des autres, leurs projets, leurs carrières, leur progression dans leur cycle de vie professionnelle ou familiale, leur intérêt pour des postes à responsabilité ou des fonctions de formateur. À certains endroits, le « turn-over » des personnels peut toucher jusqu'à 40 % du corps enseignant. Ce chiffre ne vaut pas seulement pour les établissements des zones difficiles, qui sont certaines fois vécus comme « purgatoires » par celles et ceux qui n'ont guère eu d'autre choix, établissements dans lesquels un grand nombre d'enseignants demandent annuellement leur mutation.

Cette mobilité vaut aussi, pour des raisons différentes, pour les établissements dynamiques, efficaces ou simplement réputés, à un titre ou un autre. Ces écoles forment souvent le vivier dans lequel le système puisera ses formateurs, chercheurs, cadres, innovateurs : ces derniers y auront pu acquérir de multiples compétences, faire preuve de créativité, lorsqu'il s'agissait de résoudre des problèmes associés à l'enseignement et à l'apprentissage et, last but not least, développer diverses formes de leadership. Le développement scolaire accroît ainsi, à terme, les chances de mobilité professionnelle des enseignants les plus engagés. Ils sauront en profiter le jour où ils auront « fait le tour du projet » ou auront envie de déployer leurs compétences ou d'assumer une nouvelle fonction de leadership ailleurs.



Le développement scolaire : un processus évolutif dans la durée

Face à cette réalité, les établissements efficaces adoptent des attitudes variées. La plus judicieuse consiste probablement à admettre d'emblée qu'un projet de longue durée ne sera jamais totalement mis en œuvre par ceux qui l'ont élaboré. Du coup, il faut le concevoir de manière à pouvoir le faire durer en dépit des départs et l'utiliser comme un instrument d'intégration de nouveaux arrivants. Ceci signifie que toute démarche de développement n'est pas perçue comme un construit figé et immuable, mais avant tout comme un processus évolutif, qui laisse de l'espace aux nouveaux arrivants. Ces derniers peuvent être perçus comme des ressources, dans la mesure où ils contribuent à l'explicitation et au renouvellement du projet et apportent de nouvelles compétences. Le processus servira ainsi de trait d'union entre les personnes, d'aide à l'accueil des nouveaux et à leur intégration dans l'établissement. En s'inscrivant d'emblée dans un processus de développement évolutif, un établissement parvient non seulement à transmettre sa culture et à construire une identité collective dans la durée, mais permet également d'intégrer et de mobiliser celles et ceux qui s'y joignent progressivement au fil des ans.

Ce qui précède permet d'affirmer qu'un projet d'établissement arrivé à son terme n'entraînera pas fatalement la fin de tout progrès. Et qu'il existe, au contraire, un antidote efficace, à condition de combiner les trois ingrédients suivants : engagement volontaire dans la transformation durable des pratiques, courage et audace pour créer de nouvelles réponses aux anciens problèmes, volonté d'apprendre de tous les membres de la communauté scolaire, qui se matérialisent dans la démarche du « développement scolaire »².

Il s'agit ici d'une transposition au domaine scolaire, réalisée au cours des années '90, des résultats d'un grand nombre de recherches sur le développement organisationnel, voire sur les organisations apprenantes. Ces dernières représentent, selon Bouvier (2001), des systèmes d'action, de conduite de l'action et d'apprentissages collectifs, qui s'organisent pour apprendre en permanence, capitaliser leurs savoir-faire et leurs compétences, pour se transformer volontairement dans le but d'atteindre leurs objectifs en fonction des évolutions de leur environnement, de leurs ressources, de leur culture... Vue dans ces termes, une organisation apprenante est donc essentiellement adaptative et créative : les compétences qu'elle sait acquérir mais aussi générer lui permettent d'avoir un temps d'avance, donc de moins craindre le futur. Il s'agit donc d'organisations dont les membres, selon Peter Senge (1991, pp. 17-18) : «... peuvent sans cesse développer leurs capacités à atteindre les résultats qu'ils recherchent, où de nouveaux modes de pensée sont mis au point, où les aspirations collectives ne sont pas freinées, où les gens apprennent en permanence comment apprendre ensemble ».

Au vu de ce qui précède, la question est de savoir où se situe l'école face à cette nécessité de se comporter en tant qu'organisation apprenante. Et de rappeler en même temps qu'elle ne cesse d'affronter, depuis une dizaine d'années, une série de contradictions et de paradoxes qui trop souvent l'empêchent d'instaurer les processus de développement qui lui seraient indispensables : L'école est devenue, depuis les années 2000, une zone d'activité désormais sous étroite surveillance. De nombreuses mesures ont ainsi été prises tant au niveau « macro » que « méso » ou « micro » pour vérifier dans quelle mesure les acteurs du terrain (membres de direction et

¹ Ces creux d'implémentation sont inévitables, dans la mesure où les acteurs concernés doivent affronter les contradictions, paradoxes et deuils qui accompagnent tout processus de remise en question et de changement. La question reste de savoir dans quelle mesure ils seront capables non seulement de « plonger » et de se laisser déstabiliser, mais également d'émerger, en construisant de nouveaux équilibres, plus fonctionnels et efficaces.

² Le « développement scolaire » est un concept courant dans les pays anglosaxons (school development) et germanophones (Schulentwicklung), mais encore peu enraciné dans la culture francophone, qui préfère parler d'« innovation scolaire ».

enseignants) mettent en place les projets d'établissements, exécutent les multiples prescriptions édictées presque quotidiennement, voire intègrent les nouvelles technologies, curriculums, modes d'organisation.

S'y ajoute le fait que l'école n'est plus un domaine préservé des débats politiques ni économiques. Désormais, les exigences des usagers parfois regroupés en « associations de défense » d'une part, et de « tutelles » d'autre part tentent de faire la loi. Les politiciens sont ainsi aujourd'hui jugés selon leur capacité à mettre en place des mesures qui permettront aux citoyens de faire face à une société en constante complexification.

La dérégulation et la libéralisation des systèmes éducatifs a de son côté contribué à modifier les comportements des parents : ces derniers sont devenus plus revendicatifs, exigent le droit à la parole et à la transparence et n'hésitent plus à se mêler des décisions qui jusqu'alors appartenaient aux professionnels de l'école. Autrement dit : les divisions du travail efficaces dans le passé ont aujourd'hui perdu leur efficacité et crédibilité.

Les mouvances caractérisant les systèmes éducatifs d'aujourd'hui sont sans doute le reflet des conflits idéologiques, économiques et sociaux auxquels se trouvent confrontées nos sociétés actuelles. Ces conflits suscitent en même temps des débats incessants sur le sens du travail scolaire, sur la capacité de l'école à faire face aux défis futurs, sur son devoir de former ou d'éduquer, de mettre l'élève ou le savoir au centre du système, qui ne laissent pas indifférents les acteurs du terrain (Gather Thurler & Maulini, 2007).

S'y ajoute le fait que les avancées réalisées par la recherche dans le domaine des neurosciences ont considérablement modifié et élargi les connaissances sur les processus d'apprentissage. Ces connaissances restent toutefois largement inaccessibles à la majorité des enseignants et formateurs enseignants, qui continuent à penser en toute bonne foi que l'apprentissage est une conséquence prévisible de l'enseignement. Trop souvent encore le sens commun et des représentations construites sur la base d'expériences individuelles et collectives l'emportent face aux savoirs scientifiques ; et trop souvent ce sont uniquement les dysfonctionnements majeurs et les prises de conscience de dilemmes et de contradictions insupportables qui produiront une certaine ouverture au changement, au détriment d'incitations dues aux diffusions de nouveaux résultats de la recherche en éducation (ou ailleurs).

Car l'exclusive réactivité à la contrainte externe ou à la prise de conscience de dysfonctionnement ne va pas forcément de pair avec des compétences permettant d'engendrer un véritable processus de développement scolaire. Combien d'équipes d'enseignements et d'établissements scolaires ne sont-ils pas engagés depuis les années '90 dans

des démarches collectives qui étaient censées les amener à développer les visions de pratiques plus efficaces, à analyser et à documenter les forces et les faiblesses existantes au sein de l'équipe, à élaborer des propositions d'amélioration et à mettre en place des groupes de travail censés mettre en œuvre les décisions prises durant des journées dites « pédagogiques » ? À l'issue de telles journées, on continue certes à rencontrer des enseignants (et membres de la direction) épuisés mais satisfaits, fermement déterminés à mettre en œuvre dans les semaines et mois à venir les décisions prises à la fin de la journée.

Lors d'une journée pédagogique ultérieure – généralement organisée six ou douze mois plus tard, le bilan est cependant souvent déprimant. L'on s'aperçoit que seuls les projets les plus simples, mis en œuvre au lendemain de la journée pédagogique, lorsque tout le monde était encore « gonflé à bloc », ont pu être réalisés : décoration des couloirs du bâtiment scolaire, achat de nouveaux livres, achat d'une machine à café et d'un nouveau frigo pour la salle des maîtres. La plupart des objectifs de développement les plus ambitieux auront par contre connu un sort étrange et certaines fois pitoyable : pour une raison ou pour une autre, leur réalisation se sera heurtée à des obstacles imprévus ; les bonnes intentions se seront rapidement dispersées face aux résistances du réel, et les routines du quotidien auront repris le dessus.

Dans d'autres établissements scolaires, on constate que les enseignants mènent en parallèle et avec un engagement énorme un nombre incroyable de projets, sans obtenir de résultats, faute de soutien ou parce qu'ils se font concurrence ou qu'ils suscitent à terme des conflits d'intérêt au sein même de l'équipe enseignante qui les avait sollicités, il y a peu. Ailleurs encore, on s'engage dans des démarches de projets conçus selon toutes les règles de l'art, sans pour autant aboutir à de véritables changements. Cette réalité n'empêchera pourtant pas les enseignants ou la direction d'être satisfaits : car tout le monde s'est impliqué (ce qui ne fut pas toujours le cas dans le passé), on a appris à mieux se connaître (ce qui ne peut pas faire de mal). De surcroît, certains ont même l'impression d'avoir pu développer de nouvelles compétences (par exemple, animer une séance, prendre un procès-verbal, mieux communiquer avec ses collègues, voire les élèves ou avec les parents). Mais au bout de quelques mois, même ces projets-là ne seront plus qu'un lointain souvenir, certes agréable, mais sans conséquences. Le quotidien scolaire aura repris le dessus, forgeant ainsi l'impression que l'école n'est guère capable d'échapper à la constante reproduction de sa forme scolaire.

En analysant la plupart des projets qui sont actuellement conduits dans les institutions scolaires, on a en effet la forte impression que les acteurs pourtant fortement engagés n'osent pas, ne veulent pas, ne savent pas, voire ne s'autorisent pas à s'engager dans une approche créative

et allant au-delà d'une reproduction du déjà existant. Pour le formuler avec les paroles de l'auteur allemand Sprenger (1992): bien que désireux de contribuer à renforcer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage, la plupart de ces acteurs continuent à travailler au sein de structures d'hier avec des méthodes d'aujourd'hui pour résoudre des problèmes de demain, essentiellement avec des personnes qui ont mis en place, au sein de cultures d'avant-hier ces structures d'hier et ne pouvant savoir de quoi serait fait le monde de demain (Gather Thurler, 2000). Autrement dit: ils restent prisonniers des structures existantes et ne se donnent pas les moyens d'être attentifs à ce que Scharmer (2009) appelle « le futur émergent », qui consiste à oser se séparer d'anciens schémas de pensée et d'action (letting go patterns of the past), de devenir capable de considérer la réalité avec un nouveau regard (seeing with fresh eyes) et de développer une grande sensibilité pour capter les besoins du terrain (sensing from the field).

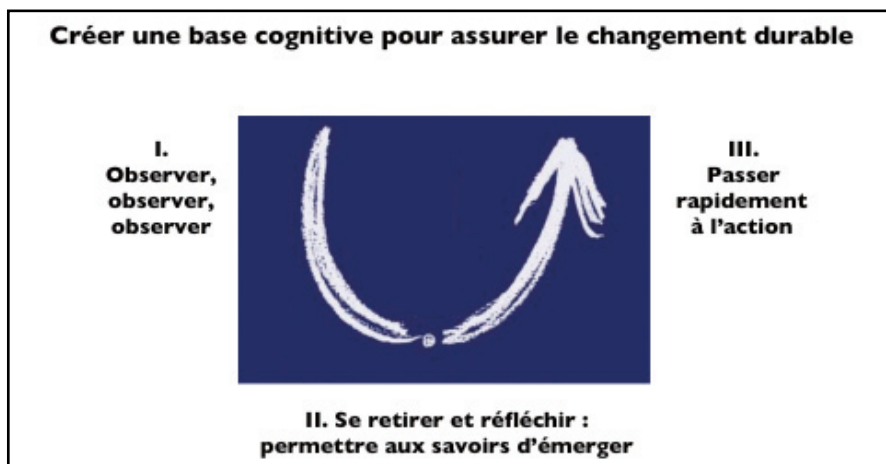
La théorie «U»: nouvelle panacée?

La «Théorie U» puise ses fondements dans les travaux sur l'apprentissage organisationnel et, notamment, sur l'apprentissage en double boucle. Partant du constat en soi banal que nous apprenons lorsque nous détectons une erreur et que nous la corrigeons, Argyris & Schön définissent l'erreur comme «l'écart entre l'intention et le résultat». Partant de ce premier constat, ils ont tenté de comprendre quelles étaient les conditions à l'apprentissage et surtout son inhibition. Ils ont ainsi fait émerger la notion de routines défensives. Indépendamment du fait qu'il s'agisse d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation, ces auteurs considèrent que l'apprentissage est une résultante de l'action, durant laquelle il existe deux modes de correction des erreurs:

- soit la simple modification du comportement (ne plus faire) appelée apprentissage en simple boucle: l'erreur est identifiée et corrigée;
- soit la remise en question des valeurs, des coutumes, des normes, routines, choix stratégiques se situant en amont de l'erreur qui produira la modification du schéma sous jacent («habitus») et par conséquent un apprentissage en double boucle.

Dans ce deuxième cas de figure, les acteurs remettent en cause l'éventail de leurs stratégies d'action, tentent de développer de nouvelles stratégies de résolution des problèmes identifiés.

Les trois étapes (observer et analyser, se retirer et permettre aux savoirs d'émerger, passer à l'action et vérifier) proposées par le modèle de la théorie «U» (voir schéma ci-après) incitent avant tout à promouvoir l'émergence de nouvelles visions et une nouvelle compréhension des effets des anciennes et nouvelles modalités d'action. Les acteurs qui sont parvenus à interioriser ce type de fonctionnement renforcent leurs marges d'autonomie par rapport aux contraintes



externes et fondent leurs actions sur ce qu'ils peuvent collectivement créer en exploitant mieux les ressources locales.

Si Scharmer n'était pas connu comme un adepte de la théorie critique, la tentation serait forte de le reléguer dans le clan des utopistes. Mais il s'agit, avec Argyris, Schön ou Senge, de l'un des spécialistes actuellement les plus reconnus en ce qui concerne la théorisation – et mise en pratique – des organisations apprenantes. Un spécialiste qui se sert de cette théorie «U» pour nous rappeler qu'il convient d'accorder moins d'importance à ce que l'individu ou une organisation représente, qu'à ce qu'il ou elle pourrait devenir. Autrement dit: Scharmer affirme qu'il convient d'instaurer ce dialogue constructif entre le présent et un avenir inconnu afin de réaliser un processus efficace et durable d'apprentissage et de développement, tant individuel qu'organisationnel.

Réflexion faite, Scharmer nous invite à mieux comprendre l'«écologie de l'innovation», ce qui peut devenir une expérience à la fois motivante et frustrante. Elle est motivante, car elle incite à s'ouvrir sans préjugés à l'avenir émergent; elle est frustrante, car elle nous confronte aux contraintes, inerties, résistances de notre propre système. Elle nous laisse seuls face à des questions de genre: comment est-il possible de faire coexister d'une part les actuelles exigences de standardisation et d'autre part la conscience que l'avenir nous incite à poser le problème très différemment, en termes de prise en compte des besoins des acteurs et en termes de différenciation des réponses offertes? Comment faut-il faire pour dépasser les bonnes (et souvent stériles) déclarations pour, au contraire, permettre à l'avenir de se mettre en place? Comment établir des synergies porteuses?

Il semblerait ainsi que la théorie U soit l'un des moyens pour mettre fin à une réalité que Meirieu avait décrit de manière ironique en ces termes: l'école fait des réformes, la médecine des progrès.

Monica Gather Thurler

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Bibliographie

- Argyris, C. & Schön, D. (2002). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique. Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). Organisation du travail scolaire - Enjeu caché des réformes? Québec: Presses Université du Québec.
- Scharmer, O. (2009). Leading from the future as it emerges. The social technology of Presencing. Cambridge/MA: SOL.
- Senge, P. (1991). La cinquième discipline – L'art et la manière des organisations qui apprennent. Paris: Éditions First.
- Senge, P. M. (2000). La danse du changement. Paris: Éditions First.
- Sprenger, R.K. (1992). Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt: New York: Campus.



L'acte créatif au cœur de l'apprentissage

Apprendre, ce n'est pas seulement assimiler ce que l'enseignant dit ou montre ; ce n'est pas non plus se limiter à ne retenir que ce que l'on a soi-même découvert ou créé. Ni la dépendance absolue à l'expérience d'autrui, ni la centration exclusive sur son propre point de vue. La transmission et la confrontation sont indispensables pour que l'acte créatif soit aussi un acte d'apprentissage. Et l'apprentissage n'est une réelle appropriation par l'élève que s'il y engage sa propre pensée et son initiative créative.

Créer à l'école

Nous savons que nous pouvons créer et apprendre avec d'autres personnes. Mais, est-il indispensable de créer pour apprendre à l'école ? Selon les nouveaux programmes scolaires, la réponse est oui. Et non uniquement dans le domaine artistique comme jusqu'alors ; mais dans tous les domaines du plan d'études romand¹ (arts, langues, sciences, corps et mouvement, formation générale...). Les nouveaux programmes scolaires du monde occidental donnent une place

importante à la créativité comme compétence à apprendre et comme activité à réaliser pour que les élèves puissent apprendre. Quant aux tenants des recherches sur la créativité (Entre autres auteurs : Amabile, 1996 ; Curtis Gowan, Demos, & Torrance, 1967 ; Gardner, 2001 ; Miell & Littleton, 2004), ils nous montrent les caractéristiques de celle-ci sous différentes formes et dans différents domaines ainsi que les bénéfices pour les apprentissages des élèves.

Créer et apprendre

Si les élèves créent un poème, une chanson ou un problème mathématique en groupe, d'abord, ils ont besoin de s'organiser entre eux. Une fois organisés, les enfants peuvent utiliser l'apprentissage pour créer. Ils peuvent apprendre pendant qu'ils créent. Encore, ils peuvent utiliser ce qu'ils ont créé pour apprendre.

Pour Vygotski (1971), plutôt que d'enseigner l'acte créatif, le rôle de l'enseignant devrait être de rendre possible l'initiative créative de l'élève, de la préparer, de la soutenir, de l'enrichir et d'aider à la réfléchir. L'enseignant doit valider les savoirs co-construits par ses élèves après les avoir corrigés, voire enrichis. Il les met en perspective parmi les connaissances qu'il a enseignées. Il peut enseigner de nouveaux savoirs en les mettant en relation avec les productions de ses élèves. Il peut ensuite susciter une nouvelle activité qui utilisera ces nouveaux savoirs enseignés.

Les activités d'apprentissage et de création sont interdépendantes, et cela, de différentes façons :

Créer et apprendre

Les élèves utilisent l'apprentissage pour créer

Les élèves apprennent pendant qu'ils créent

L'enseignant les aide à prendre conscience de ce qu'ils apprennent et valide ces savoirs

L'enseignant utilise les productions des élèves pour enseigner

L'enseignant enseigne de nouveaux savoirs qui vont enrichir les activités de création, d'interprétation, d'audition, de lecture, d'écriture...

Apprendre à enseigner lors des activités créatives

Dans le but de développer des scénarios pédagogiques permettant de pratiquer un enseignement qui met au centre l'activité créative des élèves, nous avons proposé aux enseignants-stagiaires d'être eux-mêmes actifs dans l'observation et l'amélioration de leur enseignement. Pour cela, nous leur avons demandé d'utiliser des séquences pédagogiques que nous avons préparées, d'observer les démarches qu'elles suscitaient chez leurs élèves pour pouvoir ensuite les ajuster ou les améliorer.

Ces séquences pédagogiques comportent cinq phases :

- | | |
|---------|---|
| Phase 1 | Présentation de l'activité à réaliser (par exemple : composer une mélodie). |
| Phase 2 | Tâche de création en groupes (par exemple : composition d'une mélodie avec des xylophones ou d'un rythme avec des percussions). |
| Phase 3 | Séance de présentation (par exemple : mini-récital) |
| Phase 4 | Discussion réflexive avec la classe sur ce qui a été créé. |
| Phase 5 | Enseignement basé sur les productions créées et sur les réflexions des élèves. Enseignement de nouveaux savoirs. |

Les étudiants ont dû prédire ce qui allait se passer durant la leçon planifiée. Ils ont ensuite dû confronter leurs prédictions à ce qui s'était effectivement passé durant la leçon².

Des a priori à découvrir et dépasser

Nous avons ainsi pu observer³ qu'il existe un décalage important entre la prédiction des enseignants que la collaboration pour créer une pièce musicale est une activité difficile pour les élèves et leur prise de conscience a posteriori qu'en fait ce n'était pas le cas. Nous avons également pu voir, par exemple, un enseignant-stagiaire décider de ne pas intervenir durant l'activité créative des élèves et constater, après la leçon, qu'il n'a pas pu s'empêcher de prendre part à l'activité avec ses propres idées !

Lors des activités créatives, le rôle de l'enseignant est primordial, mais il est sans doute différent de celui qui semble s'imposer spontanément aux enseignants novices. Il consiste à créer les conditions pédagogiques qui rendent possible l'initiative de l'élève ; à se donner les moyens d'observer ce qui s'y passe ; et d'intervenir alors, de façon informée, pour enrichir le travail des élèves par des savoirs utiles. Il n'est pas facile d'intervenir adéquatement au bon moment ! Il peut arriver que l'enseignant intervienne avec ses propres idées créatives au sein d'un groupe d'élèves qui travaille. Alors, en créant à la place des élèves, il prend malencontreusement leur place et, en fait, perd la sienne d'enseignant.

La confrontation des prédictions avec ce qui se passe vraiment est un moyen de découvrir, avec les étudiants en formation, quels sont les a priori qui entravent ou empêchent la réalisation des activités créatives en classe et de travailler à les dépasser et à développer une réelle professionnalité.

Former en observant des pratiques

En effet, nous avons pu voir que face à la constatation de décalages existants entre leurs prédictions et leurs observations, les étudiants sont intrigués et en conséquence s'intéressent davantage à mieux connaître les conditions d'apprentissage et de créativité chez les élèves. Les liens entre apprendre et créer ne sont pas faciles à

comprendre, mais deviennent très concrets lorsqu'on observe ce qui se passe effectivement.

Apprendre, ce n'est pas seulement assimiler ce que l'enseignant dit ou montre ; ce n'est pas non plus se limiter à ne retenir que ce que l'on a soi-même découvert ou créé. Ni la dépendance absolue à l'expérience d'autrui, ni la centration exclusive sur son propre point de vue. La transmission et la confrontation sont indispensables pour que l'acte créatif soit aussi un acte d'apprentissage. Et l'apprentissage n'est une réelle appropriation par l'élève que s'il y engage sa propre pensée et son initiative créative. Ainsi, lorsque l'enfant est actif, lorsqu'il crée, il forge sa propre pensée et sa personnalité. Lorsqu'il s'engage dans une activité avec ses pairs et se confronte à leurs apports, il apprend à se décentrer et à tenir compte d'autres points de vue, à apprécier la valeur d'autres apports. Si l'enseignant intervient sans écraser l'élan propre des apprenants, il peut leur donner l'occasion d'enrichir leur pensée, leur activité et leurs productions par des savoirs inconnus d'eux (ou non maîtrisés) jusqu'alors.

Par exemple, durant le stage, les étudiants ont pu observer comment les élèves apprennent à s'organiser socialement lors d'un travail de groupe. À travers l'observation de ce qui s'est effectivement passé, ils ont pu analyser leur manière d'accompagner cette socialisation. D'autre part, les étudiants ont pu observer qu'une fois les élèves suffisamment organisés, ils sont susceptibles de créer, c'est-à-dire d'apprendre à imaginer, à concevoir, à mettre au point, à écrire, à lire, à interpréter et à percevoir différentes manières d'organiser les sons (les durées, les hauteurs, les intensités, les formes musicales), les notations pour se souvenir de la composition faite, etc.

C'est en observant ces événements précis, nés de leurs pratiques d'enseignant, que nous avons pu remettre en question, avec les étudiants, leurs préjugés relatifs aux manières d'organiser la classe pour que les élèves puissent apprendre et travailler ensemble, et développer des pratiques rendant possible d'intervenir au bon moment pour valider des savoirs ou en transmettre et pour réfléchir avec les élèves afin qu'ils prennent conscience de leurs avancées et des compétences qu'ils développent.

La place qui a été donnée à la créativité dans les nouveaux curricula scolaires officiels invite à développer de nouvelles méthodes de formation des enseignants. Nous espérons y contribuer en développant des moyens pour observer les nouvelles pratiques et inciter les enseignants à progressivement s'ajuster et à s'améliorer. C'est non seulement l'activité créative des élèves qui se trouve replacée au cœur de l'apprentissage, mais aussi la responsabilité créative du professionnel qu'est l'enseignant qui se trouve mieux éclairée et sollicitée.

Marcelo Giglio et Anne-Nelly Perret-Clermont
(Université de Neuchâtel)

¹ Plan d'études romand (mise en consultation). Site Internet : <http://www.consultation-per.ch/jetat> au 04.12.2008.

² Cette expérience a été réalisée dans deux buts : l'un de formation et l'autre de recherche. Le premier est celui qui nous occupe dans cet article. Le deuxième nous a permis d'ajuster nos séquences pédagogiques afin de les consolider et les donner à d'autres enseignants pour ensuite les observer ainsi dans d'autres « mains » et contextes, et les ajuster à nouveau. Cette expérience s'inscrit dans le cadre de la thèse doctorale de Marcelo Giglio sous la direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont, à l'Université de Neuchâtel.

³ Ces observations ont fait l'objet d'une communication présentée au Congrès de la SSRE 2009 (Giglio, Kohler, Chabloz, Bugnon, & Perret-Clermont, 2009).

Références

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder : Westview Press.
- Curtis Gowan, J., Demos, G., & Torrance, E. P. (Eds.). (1967). *Creativity : Its Educational Implications*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité* (C. Larssonneur & A. Botz, Trans.). Paris : Odile Jacob.
- Giglio, M., Kohler, A., Chabloz, B., Bugnon, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). *Engendrer et transmettre du savoir. Deux dispositifs de recherche dans le cadre de l'activité de formateur HEP*. Communication présentée au Congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Zurich, 29 juin-1^{er} juillet 2009.
- Miell, D., & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative Creativity : Contemporary perspectives*. London : Free Association Books.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.

Trois approches de créativité musicale dans la formation initiale des enseignants

Cet article expose trois approches de créativité musicale que les étudiants suivent à la HEP-BEJUNE, en Formation préscolaire primaire. Durant la première année de leur formation, ils réalisent eux-mêmes quelques travaux d'improvisation et de composition musicale. Durant la deuxième année, ils envisagent une séquence dans laquelle ils mettent au centre l'activité créative des élèves. En troisième année, ils doivent composer, produire et enregistrer une chanson avec tous les élèves de la classe. Ces expériences créatives s'appuient sur différents travaux de recherche.

Apprendre ce qu'il faudra enseigner plus tard

Durant la première année, une unité préalable de formation en éducation musicale vise essentiellement à permettre aux étudiants de combler les éventuelles lacunes dans leurs propres connaissances musicales. Dans ce cadre, ils sont appelés à aborder la création musicale dans une double optique : créer de la musique pour apprendre certaines connaissances musicales, mais aussi mettre au profit de la création artistique les connaissances musicales développées progressivement.

Pour la première optique, les étudiants travaillent par petits groupes à l'aide de lames sonores (xylophones ou carillons). Ils choisissent quatre à sept notes parmi les douze de la gamme chromatique pour former une « palette sonore ». Ils déterminent ensuite une note principale puis créent ensemble une mélodie. Celle-ci est ensuite décrite, interprétée et enregistrée. L'ensemble des dix à douze mélodies ainsi créées sert à construire les notions de modes, de gammes et de tonalités.

Pour la deuxième optique, ils sont confrontés à la lecture rythmique en frappant, parlant, chantant et bougeant. Les partitions sont réalisées avec des notations graphiques (lignes, carrés, couleurs, etc.) et conventionnelles (notes sur la portée). Ensuite, par petits groupes, ils produisent des formules rythmiques¹ variées. Ces différentes formules sont par la suite assemblées et essayées pour composer deux lignes rythmiques qui seront interprétées

en superposition (polyrythmie) à l'aide d'instruments de percussion.

Apprendre à enseigner avant, pendant et après l'acte créatif des élèves

Une fois que les étudiants ont pu vivre l'acte créatif eux-mêmes, ils explorent les différentes manières d'enseigner et d'apprendre à l'école lors du cours de didactique de l'éducation musicale. En distinguant les connaissances du curriculum, les outils et instruments à utiliser, les approches de l'enseignant et les interactions des élèves, ils commencent à réaliser quelques séquences pédagogiques pour enseigner certaines compétences musicales : créer, interpréter ou percevoir les durées, les hauteurs, les intensités, l'espace et le temps sonores, les formes, etc. Cet enseignement se fait par imitation, par mémorisation, par perception, par découverte, par la recherche et par la création. Concernant la dernière approche, ils doivent concevoir et mettre au point une séquence de production musicale créative en petits groupes d'élèves. Cette formation propose aux étudiants de préparer, de pratiquer et d'observer² leurs leçons pour apprendre à enseigner avant, durant et après l'acte créatif des élèves.

Apprendre à animer une composition collective avec la classe

Enseigner à composer

Nous avons constaté que souvent, durant la formation HEP, les étudiants ne sont pas à l'aise quand il s'agit d'aborder une activité créative avec leurs élèves, surtout s'ils croient qu'ils doivent être eux-mêmes des musiciens accomplis et experts pour mener leurs élèves vers des démarches créatives.

Durant longtemps, la musique a été enseignée au travers d'explications, de directives, d'exemples. D'une part, les pratiques traditionnelles ont souvent mis l'élève dans le rôle d'imitateur ou de récepteur, mais rarement dans celui de lecteur de vraie musique (par opposition à la lecture des exercices de solfège) ou de compositeur de petites chansons ou pièces instrumentales. D'autre part, les actuels moyens d'ensei-

gnement officiels de la Suisse romande impliquent, chez les élèves, des activités de perception, d'imitation et de mémoire musicale, mais très peu d'activités de créativité. À partir de ce constat, nous avons imaginé de contraindre les étudiants à créer une chanson avec la classe (enseignant et élèves).

Pourquoi animer une création collective en classe ?

Souvent, les étudiants se voient confrontés à la difficulté d'observer comment les élèves créent, mais ils ne savent pas comment enseigner à créer. D'une part, ils apprennent à composer dans leur formation. D'autre part, ils pratiquent et observent des séquences pédagogiques où les élèves créent et dans lesquelles ils ne devraient pas intervenir avec leurs propres idées, mais uniquement avec leurs savoirs didactiques et pédagogiques. Le but est que les élèves créent leurs propres œuvres et apprennent les connaissances du programme scolaire. Alors, comme troisième approche de formation, nous avons proposé aux étudiants de composer avec leurs élèves. À travers cette approche, l'enseignant stagiaire peut donner quelques enseignements pendant qu'il crée avec la classe. L'expérience de création collective avec toute la classe³ est une opportunité de dialogue concret avec les élèves. La dictée à l'adulte, la confrontation des idées entre les élèves, mais aussi avec celles de l'enseignant font émerger une discussion sur la hauteur des notes, la durée des sons, les paroles et la forme de la pièce. De plus, une telle expérience peut donner lieu à différents dialogues entre l'enseignant et ses élèves sur les manières de créer, les manières d'articuler notes et paroles (prosodie) et la manière de les combiner.

Planifier une composition collective pour les classes d'élèves de 6 à 10 ans

Cette activité a pour but de former les étudiants à la conduite de composition collective avec les élèves de toute une classe. Ils doivent s'organiser pour les mener à créer, à tester, à adapter, à accompagner et à enregistrer une chanson originale. Il s'agit donc, pour les élèves, de composer les paroles, le rythme et la mélodie de la chanson. La tâche principale des étudiants



consiste à mettre en place une situation didactique qui favorise la création; toutefois, ils sont également appelés à interagir avec les élèves pour mettre en évidence les idées originales et pour éviter les idées de chansons existantes. De cette manière, ils peuvent pratiquer un enseignement des compétences créatives propres à la discipline «Musique» – *expressions musicales et langagières, orales et écrites* – et celles dites transversales à toutes les disciplines scolaires – *pensée créatrice, fluidité d'idées, flexibilité et élaboration originale*.

D'abord, les étudiants conçoivent différents scénarii possibles de composition lors des cours de didactique de l'éducation musicale:

- Rythme, mélodie puis texte
- Texte, rythme puis mélodie
- Mélodie puis texte

- ...

Ensuite, ils réalisent l'expérience durant leur stage de six semaines dans une classe primaire. Finalement, à la rentrée du stage, ils apportent l'enregistrement et la partition de la chanson créée.

Entre recherche et formation HEP

La recherche peut contribuer à l'élaboration de nouveaux savoirs appliqués aux besoins du contexte et à l'innovation dans la formation initiale des enseignants. De ce

point de vue, cette expérience a fait partie d'une recherche dans le cadre de la formation des enseignants visant à pallier le manque de moyens didactiques pour aborder la compétence «créer» en classe (Giglio, Joliat, & Schertenleib, 2009; Schertenleib, Giglio, & Joliat, 2009). Dans nos doubles rôles de formateurs et de chercheurs, nous avons construit un outil didactique pour la formation des enseignants et pour l'enseignement en classe facilitant la mise en œuvre de situations de composition collective. Les étudiants ont expérimenté l'activité puis l'ont racontée lors d'entretiens collectifs semi-dirigés. L'analyse de ces récits nous a permis d'élaborer une matrice – *d'approches didactiques et des étapes de création* – présentée et discutée avec une nouvelle promotion d'étudiants pour un nouveau cycle contribuant à l'ajustement et à l'amélioration de l'outil didactique.

Composer une chanson avec la classe: étapes et tâches

Les récits de la pratique des étudiants ont contribué à ouvrir le champ des «possibles» sur les manières de composer une chanson avec toute la classe. En effet, selon nos analyses des récits des étudiants, il existe une fructueuse diversité de types d'enchaînements des composantes musicales (thème, texte, rythme, mélodie, etc.). Les étudiants ont proposé différents types de tâches aux élèves: créer (une mélodie, un rythme, des paroles), chercher (des

mots-clés, des rimes), choisir (une mélodie, un rythme), adapter (des phrases), arranger (une mélodie, un rythme) ou structurer (la chanson).

Les manières d'organiser le travail de la classe

De plus, dans les récits des étudiants, différentes formes sociales de travail en classe ont émergé. Quelques étudiants ont réalisé des tâches individuelles face à la classe ou hors des leçons (préparations). D'autres ont imposé quelques rythmes ou un thème spécifique comme départ de la composition. La plupart ont proposé aux élèves de réaliser des tâches individuelles, des tâches collectives avec toute la classe ou avec une demi-classe. Par moments, un groupe d'élèves devait présenter ses idées face à la classe. Avec les élèves plus grands, les étudiants proposaient quelques tâches autonomes en petits groupes pour créer des rythmes ou de rimes.

Dans un premier temps, lors de la phase d'enregistrement de leurs récits durant le cours, les étudiants ont pris conscience de la multiplicité de formes de composition d'une chanson avec toute la classe. Dans un second temps, à travers le dispositif multimodal de composition collective construit à partir de leurs récits de pratiques⁴, ils ont pu saisir ce que cette expérience apporte à la recherche. Et vice-versa, ils ont pu se rendre compte de l'apport de la recherche dans leur processus de professionnalisation en formation initiale.

Marcelo Giglio et
Georges Alain Schertenleib
Formateurs en éducation musicale

¹ Toutes les formules sont inscrites dans une unité de temps identique, par exemple une mesure à 4/4.

² Voir l'article «L'acte créatif au cœur de l'apprentissage» dans ce même numéro.

³ Cette activité est une application des travaux réalisés par l'équipe de recherche en didactique de la musique de la HEP-BEJUNE (Giglio, Joliat, & Schertenleib, 2009).

⁴ Pour voir le «Dispositif multimodal de composition collective avec la classe», consulter la publication en ligne: http://www.jfrem.uottawa.ca/texte_jfrem2009_giglio_marcelo.pdf.

Références

- Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G.-A. (2009). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation. Communication présentée aux JFREEM 2009 «L'éducation musicale au XXI^e siècle: Quelle recherche? Quelle formation? Université d'Ottawa, Ottawa, 7, 8 et 9 mai 2009 [Site Web]. Accès: http://www.jfrem.uottawa.ca/texte_jfrem2009_giglio_marcelo.pdf.
- Schertenleib, G.-A., Giglio, M., & Joliat, F. (2009). Comment conduire une activité collective de composition de chanson avec des élèves de 6 à 11 ans: quelques démarches expérimentées. Communication présentée au Congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Université de Zurich, du 29 juin au 1^{er} juillet 2009.

À l'ère du PER, vive l'enregistreur mp3 !

Créer et diffuser une performance musicale en classe

.....

« Comment composez-vous ? » demandait récemment un journaliste à la vedette d'un groupe invité au Paléo Festival de Nyon. « C'est très simple. Nous nous retrouvons régulièrement, mes musiciens et moi. On se met à jouer un certain temps, on se cherche, on s'amuse. Tout à coup, on trouve un truc cool. Je l'enregistre immédiatement avec mon mp3 pour qu'il ne nous échappe pas. À la fin, on réécoute toutes les prises. Les meilleures sont retravaillées jusqu'à ce que le résultat plaise à tout le monde. Voilà le secret. Je n'écris jamais rien. D'ailleurs, je n'ai jamais appris à le faire ».

.....

Éducation musicale et créativité à l'école primaire

La plupart des enseignants connaissent le moyen d'enseignement romand « À vous la musique » (Bertholet & Petignat, 1979/1982/1984), créé à leur intention dans les années quatre-vingts. Cette méthodologie pour les degrés de la 1^{re} à la 6^e année primaire leur offre un vaste éventail d'activités rythmiques et mélodiques à pratiquer avec l'ensemble de leur classe. L'écoute active d'extraits sonores et d'œuvres choisies, ainsi qu'un répertoire étoffé de chansons, complètent ce vaste programme. Mais aujourd'hui, malgré cette diversité d'approches musicales proposées, le chant occupe toujours l'essentiel du temps passé en leçon de musique (Schumacher, 2005). Les élèves seraient-ils donc incapables de faire d'autres choses ? N'oublions pas que l'ambition de ce moyen d'enseignement romands fut aussi de « mettre l'enfant dans un état analogue à celui du compositeur qui crée » (Petignat, 1997, p. 13). Mais force est de constater que les supports adéquats à la mise en œuvre de ces activités créatives font défaut. Les conditions nécessaires à leur encadrement ne sont décrites nulle part. Dès lors, pourquoi s'attendre à voir les enseignants planifier des séquences de créativité musicale dans leur classe ?

Désormais, les activités créatives en musique figurent en bonne place dans le Plan d'études romand (PER, 2008). Elles devraient favoriser le développement des capacités transversales : la collaboration, la communication, la réflexion, la démarche critique et la pensée créatrice. Ce qui pose plusieurs questions :

1. Dois-je me former à enseigner la créativité musicale en classe ?

2. Puis-je développer la créativité musicale avec l'ensemble de mes élèves, alors que beaucoup chantent faux et savent à peine lire les notes ?
3. Quel genre d'activité proposer, pour quel degré et comment la gérer ?
4. Comment la mettre en œuvre et comment l'évaluer ?

Y répondre revient à réinterroger le contexte de la musique à l'école, les croyances au sujet du don musical, les a priori sur le jugement esthétique des élèves, enfin, la posture et le rôle de l'enseignant dans la conduite des séquences musicales créatives en classe.

Enseigner la musique : laquelle et pour qui ?

La pédagogie musicale scolaire a traversé le XX^e siècle, embarrassée d'une mission contradictoire : éduquer à et par la musique tous les élèves d'une classe ordinaire, avec des moyens d'enseignement mieux adaptés au profil des élèves de Conservatoire¹ (Joliat, 2009). De fait, en matière d'éducation musicale, n'a-t-on pas généré la confusion quant aux missions respectives de l'enseignant généraliste de l'école publique et celle de l'enseignant expert du Conservatoire ?

L'enseignant d'art du Conservatoire (Martenot 1970/1996) forme de jeunes musiciens instrumentistes et chanteurs à l'art de l'interprétation (Schaffer, 1989). Cette compétence musicale experte s'acquiert par un apprentissage, parfois fastidieux, de dix ans au moins, continuellement supervisé par un professeur. Dès ses débuts, l'élève apprend à lire et à reproduire une œuvre, selon des critères stylistiques et esthétiques propres au savoir musical occidental savant. Un important travail technique vient étayer le tout. Le choix graduel du répertoire à étudier est opéré en fonction des usages pédagogiques relatifs à l'instrument choisi (Sloboda, 1996).

Beaucoup d'élèves, sans éducation musicale de ce type, se croient incapables d'apprécier la musique, de jouer d'un instrument ou de composer. Pour alimenter de tels propos, cette croyance populaire se réfère au don musical, qui serait inégalement distribué au sein de la population.

Cependant, il n'est pas certain qu'une éducation musicale formelle (apprendre à lire une partition et à maîtriser un instrument sous supervision)

soit un préalable pour monter une performance musicale créative. La mise en œuvre d'une performance instrumentale ou vocale n'est pas non plus l'apanage du savoir-faire des écoles de musique et des conservatoires.

En effet, l'éducateur par l'art - l'enseignant généraliste de nos écoles - (Martenot 1970/1996) est tout aussi désigné pour développer et réguler l'aspect expressif, communicatif et structurel d'une performance musicale, dans le cadre de la gestion ordinaire de sa classe. Et pour cause ! La musicalité, la capacité de rendre un contenu musical expressif, est liée à l'universalité de l'expression émotionnelle humaine, répondant à des mécanismes neurologiques innés à créer un accordage affectif avec autrui (Leroy, 2005). La musique servirait de substrat au partage culturel de l'expression de ce système de régulation émotionnelle, principalement basé sur la modalité auditive.

L'influence de la musique médiatique sur l'apprentissage

L'enfant possède une connaissance implicite de la musique de sa propre culture beaucoup plus importante que ce qui a été supposé jusqu'à récemment. Ses préférences esthétiques s'expriment à un âge beaucoup plus précoce et sont aussi beaucoup plus élaborées que ce que l'on croyait (Tillmann, Madurell, Lalitte & Bigand, 2005). Et cela, hors du contexte musical scolaire et sans l'aide d'une formation musicale guidée. Si la formation au Conservatoire permet d'acquérir une connaissance explicite de la théorie musicale

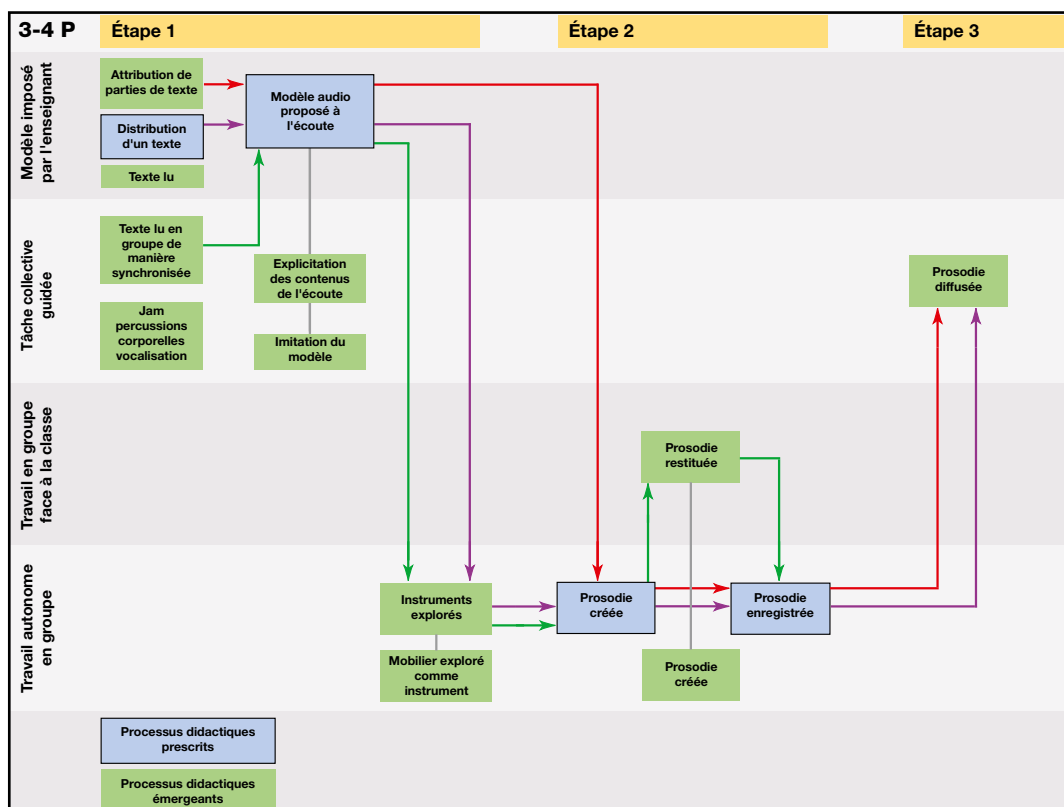
et une longue pratique de la musique, l'enfant, par simple exposition, devient aussi étonnamment sensible à l'articulation fine des structures musicales. La plupart de nos élèves, toujours plus fréquemment connectés aux médias de divertissement - radio, tv, internet, iPod, et jeux vidéo - transforment ces stimulations perceptuelles auditives et visuelles variées en informations hautement structurées. Une fois celles-ci mobilisées, l'élève peut faire preuve d'une véritable expertise musicale tacite. Devrions-nous alors ne pas en tenir compte ?

Chaque élève peut prétendre à une expression instrumentale et vocale de qualité équivalente, lorsque les conditions méthodologiques et pédagogiques le permettent. Il est encore temps d'élaborer des modèles opérants (Leroy, 2005), capables de faire sens pour l'ensemble des élèves d'une classe. Mais il faut aussi que la nouvelle génération des enseignants « PER » se fasse à l'idée que le développement musical de ses élèves différera toujours plus de sa propre expérience.

Vous avez dit : « Performance musicale » ?

La performance désigne toute manifestation artistique dans laquelle « l'acte ou le geste de l'exécution a une valeur pour lui-même et donne lieu à une appréciation esthétique distincte [...]. Ce qui caractérise chaque performance, c'est son aspect de jaillissement vivant, sa configuration de présence, ici et maintenant » (Charles, 2008). Terme tiré du français *to perform*, « interpréter », la performance a fait son apparition au début des années soixante-dix sur la scène cultu-

Matrice des parcours didactiques d'une Prosodie vocalisée réalisée par six étudiants-stagiaires de la HEP-BEJUNE en classe de stage (3^e et 4^e primaire). L'axe horizontal expose l'ordre chronologique des étapes de mise en œuvre de l'activité. L'axe vertical expose les formes de tâches effectuées par l'enseignant ou par les élèves.



relle d'avant-garde. Elle connaît, aujourd'hui, un regain d'intérêt parmi les acteurs des musiques actuelles et du rap.

Or, de par sa nature émergente et éphémère, la performance a longtemps entretenu un lien indissociable avec les supports et les moyens d'expression des cultures de tradition orale. Mais aussi avec notre propre culture occidentale, jusqu'au milieu du XIX^e siècle.

Située dans le champ de l'anthropologie musicale (Brown, 2000/2001; Leroy, 2008), nous définissons la performance musicale en tant que manifestation corporelle, sonore, vocale, instrumentale, gestuelle et chorégraphique, émergeant de la tension interindividuelle, générée par une dynamique de groupe particulière. Sa force, souvent incantatoire, est engendrée par des procédés structurels répétitifs. La fonction de la performance (régulation énergético-affective, accordage psychosocial et éveil esthétique) prime sur sa structure, considérée en tant que dépositaire d'une signification.

Que faire pour créer une performance musicale en classe ?

Dans le cadre des cours de didactique de la musique à la HEP-BEJUNE, nos étudiants ont été invités à créer, enregistrer et diffuser une performance musicale², à l'aide d'un enregistreur audio numérique mp3. La consigne suivante leur avait été donnée: « Par petits groupes de cinq étudiants, mettre sur pied une performance appelée Prosodie vocalisée: toutes les facettes de la voix parlée et chantée peuvent être exploitées à travers les potentialités prosodiques d'une partie de texte. Des percussions corporelles ainsi qu'un accompagnement d'instruments à percussion peuvent être ajoutés. Le déroulement de cette Prosodie vocalisée pouvait être organisé de la manière suivante:

1. distribuer un texte ou une partie de texte;
2. diffuser un modèle audio d'une performance musicale déjà réalisée;
3. créer une performance originale par petits groupes;
4. enregistrer la séquence la mieux réussie;
5. diffuser les performances et les commenter.

À l'issue de ce travail préalable, les étudiants ont été envoyés en classe de stage (3^e et 4^e primaire) pour une durée de six semaines. De retour de stage, six étudiants ont participé à un entretien portant sur le déroulement de leur activité et les stratégies d'enseignement utilisées. L'analyse de ces données a permis de construire une matrice (voir Figure 1) de leurs parcours didactiques respectifs (Joliat, Schertenleib & Gilio, 2009).

Trois étapes pour créer une prosodie vocalisée en classe

Les résultats de cette étude permettent de mettre en évidence une démarche type d'enseignement

en trois étapes. Plusieurs variations réalisées viennent encore l'enrichir.

1^{re} étape: le texte de départ et la diffusion d'un modèle

Nous avons suggéré de distribuer le début du conte Alice ou la boîte à images de Fort et Saint Martin (1997). Certains étudiants-stagiaires ont préféré choisir un texte de Noël qui avait été étudié en classe à cette période de l'année. Une étudiante a exploité un « tautogramme » qui venait d'être réalisé en expression orale. Un autre étudiant a débuté l'activité par un échauffement rythmique et vocal sous forme de « jam session ».

Tous nos étudiants-stagiaires ont diffusé à leurs élèves la bande-son de la Prosodie vocalisée qu'ils avaient créée à la HEP-BEJUNE. La diffusion d'un modèle convaincant a-t-il été le moyen de légitimer cette nouvelle activité envers les élèves et de les motiver à s'y lancer à leur tour? Cela interroge quant à la pertinence d'un recours systématique à un modèle en didactique des arts et quant à son influence sur les créations des élèves. Cependant, une étudiante-stagiaire a profité de la diffusion du modèle pour diriger sa classe dans une activité d'écoute active, suivie d'une imitation.

2^e étape: la création de la Prosodie vocalisée

Certains étudiants-stagiaires ont formé leurs groupes en fonction des compétences musicales et instrumentales de leurs élèves, d'autres en fonction des affinités naturelles. Les groupes de quatre à cinq élèves ont été répartis dans plusieurs salles quand cela était possible ou, du moins, assez loin les uns des autres dans la même salle. Des caisses de petits instruments ont été mises à la disposition des groupes³. Certains élèves ont utilisé les propriétés percussives du mobilier présent autour d'eux pour créer leurs accompagnements.

Plusieurs séances de quinze à vingt minutes ont été planifiées tout au long des six semaines de stage. En fonction de l'avancement des créations, les enseignants-stagiaires se sont contentés d'une discrète présence dans les groupes, d'autres sont parfois intervenus pour discipliner les élèves ou pour suggérer des idées.

3^e étape: la diffusion de la Prosodie vocalisée

En cours d'activité, certains groupes ont restitué l'état de leur travail en live devant la classe. Ils ont bénéficié d'un feed-back constructif pour peaufiner leur création. À l'issue du travail autonome, l'enregistrement a été réalisé par l'enseignant-stagiaire qui est passé dans chacun des groupes.

La diffusion des Prosodies vocalisées a été effectuée en présence de toute la classe. Les élèves ont pu échanger de manière très productive au sujet de la qualité des créations. Certains groupes ont achevé leur parcours à ce stade, d'autres ont créé une seconde Prosodie, en fonction de l'expérience acquise. Chaque groupe d'élève a dû se trouver

¹ Suite à la création des Hautes écoles dans le paysage de la formation tertiaire en Suisse, les Conservatoires ont été remplacés par des Hautes écoles de musique (HEM).

² Les médiathèques du site de Porrentruy et de La Chaux-de-Fonds tiennent à la disposition des enseignants une cinquantaine d'enregistreurs audio numériques mp3 de première qualité et élémentaires d'emploi.

³ Ces caisses d'instruments sont aussi disponibles pour les enseignants dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE.

On a d'abord lu ensemble un conte. Puis j'ai passé l'enregistrement du modèle qu'on avait préparé à la HEP-BEJUNE, en expliquant à mes élèves comment on avait procédé, ce qu'on entendait. [...] Ensuite, je leur ai donné un feutre pour qu'ils puissent surligner les phrases qu'ils exploiteraient. J'avais remarqué que lorsque j'avais fait cette activité à la HEP, je devais me repérer dans le texte pour savoir ce que j'allais prendre. [...] J'ai ensuite présenté les percussions. Je leur ai montré toutes les manières de les faire sonner et les élèves les ont essayées à leur tour. Les groupes ont été constitués en fonction du caractère des enfants. Ils sont partis en travail autonome dans des salles différentes. Je suis alors passée dans les salles. Certains groupes avaient toujours tendance à jouer tous en même temps, d'autres ne savaient pas comment commencer. Je leur ai dit qu'il fallait peut-être faire une introduction instrumentale seulement. La voix viendrait ensuite s'ajouter. On pouvait faire un début, un développement et une fin. Quand j'ai donné cet indice, cela s'est fait assez facilement. Un chef d'orchestre s'est imposé. J'avais aussi nommé un gardien du temps pour respecter les délais, car ils n'avaient que vingt minutes pour réaliser l'activité. [...] J'avais vraiment peur de ne pas arriver à quelque chose en si peu de temps. Je trouve qu'ils ont fait des choses intéressantes. Tous les groupes ont présenté quelque chose.

Véronique (prénom fictif), étudiante de la promotion 0710, site de Porrentruy

un nom et choisir un titre pour sa production. Certains étudiants-stagiaires ont produit un CD contenant toutes les créations. Il a été distribué aux élèves, ravis de posséder un support concret de leur activité.

Conclusion

Tous nos étudiants envoyés en stage ont été capables de mettre sur pied cette performance, depuis la phase de travail sur le texte, jusqu'à sa diffusion. Ils ont également mené une discussion sur le jugement esthétique que leurs élèves portaient sur leur création et celle de leurs camarades. Nous pensons que ces résultats proviennent de trois facteurs :

1. Durant les cours de didactique de la musique à la HEP-BEJUNE, le déroulement des séquences de la Prosodie vocalisée a été présenté aux étudiants en termes de « chemins possibles ». En stage, ils ont pu déployer des stratégies d'enseignement qui ont varié en fonction des élèves, des ressources et des objectifs à atteindre, les laissant responsables de leurs choix et des conséquences de leurs choix.
2. La diffusion des performances des élèves a permis de réaliser une prise de conscience collective du travail effectué et d'embellir l'espace sonore de la classe. De la même manière que l'affichage des productions achève une acti-

vité visuelle, textile ou manuelle, les créations musicales ont été rendues « visibles » par tous, grâce à la facilité d'utilisation des nouveaux moyens d'enregistrement audio mp3 et leur qualité audio indéniable.

3. Les élèves ont pu créer une « œuvre musicale » qui partait d'eux-mêmes et qu'ils ont pu eux-mêmes évaluer.

Nos étudiants ont largement apprécié de conduire cette activité créative avec leur classe de stage, indépendamment de leur propre niveau musical et sans craindre les écueils qu'elle pouvait générer. Ils ont été surpris de la qualité des résultats de leurs élèves.

Dans ces conditions, la musique vécue vaut bien la musique apprise, non ?

François Joliat

Formateur en éducation musicale

Remerciements

Nous remercions les étudiants des filières 058 et 069 du site de Porrentruy pour leur participation à cette étude ainsi que leurs formateurs en établissement jurassiens pour leur encadrement et leur disponibilité.

Références bibliographiques

- Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1979/1982/1984). *A vous la musique*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
- Brown, S. (2001). The « musilanguage » model of music evolution. In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (2nd ed., pp. 241-300). New York : MIT Press. (Original publié en 2000).
- Charles, D. (2008). Art et esthétique : performance. *Encyclopaedia universalis*. Paris : Encyclopaedia universalis [en ligne]. Accès : <http://www.universalis-edu.com>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), (2008). *Le plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP.
- Fort, B. & Saint Martin, D. (1997). *Alice ou la boîte à images*. In B. Fort et D. Saint Martin (Ed.), *Le conte musical* [2 CD inclus] (pp. 12-23). Paris : Fuzeau.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Mellouki & A. Akkari (Ed.), *La recherche au service de la formation des enseignants* [Actes de la recherche No 7] (pp. 195-217). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Joliat, F., Schertenleib, G.-A. & Giglio, M. (2009, juin). Comment rendre un enseignant créatif dans la mise en œuvre d'une activité musicale créative en classe : l'exemple de la prosodie vocalisée. Poster présenté au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE, Université de Zurich.
- Leroy, J.-L. (2005). *Le vivant et le musical*. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2008). A general model for the dynamic functioning of musical systems, *Musicae Scientiae*, 13 (1), 3-34.
- Martenot, M. (1996). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris : Magnard. (Original publié 1970).
- Petignat, J. (1997). À propos des moyens d'enseignement « A vous la musique ». *Éducateur*, 4, 12-13.
- Schumacher, J. A. (2005). La représentation des enseignantes et enseignants suite à l'introduction d'« A vous la musique ». *Revue musicale suisse*, 4, 19-20.
- Shaffer, H. L. (1989). Cognition et affect dans l'interprétation musicale. In S. McAdams & I. Deliège (Ed.), *La musique et les sciences cognitives* (pp. 537-550). Paris : Mardaga.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise : Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence : The acquisition of expert performance in arts and sciences and games* (pp. 10-126). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.



Réinvention du métier d'enseigner

Le cas de la professionnalisation de la formation des enseignants

Le métier d'enseigner est, cycliquement, sinon remis en cause, du moins questionné et repensé en fonction de l'évolution des idéologies éducatives et des attentes sociales à l'endroit de l'école. Depuis plus de deux décennies, la redéfinition de la formation et du travail des enseignants emprunte une voie inédite : la professionnalisation. Quelle est cette nouvelle conception de la formation et du travail des enseignants ? Quelles en sont les idées forces ? Quelles exigences et quels défis impose-t-elle aux institutions de formation, aux formateurs et aux enseignants ?

1. La professionnalisation : une brève définition

La professionnalisation de l'enseignement et des enseignants est un mouvement

récent qui diffère du professionnalisme (corporatisme professionnel), phénomène plus ancien et plus tourné, comme le syndicalisme, vers la défense des intérêts du corps enseignant. La professionnalisation désigne l'ensemble des actions et des dispositifs visant l'excellence dans l'exercice de l'enseignement dans les classes par la hausse de la qualité de la formation des enseignants, l'augmentation de sa durée et l'élévation de ses standards. En bref, par sa tertiarisation.

Les travaux de recherche consacrés au phénomène de la professionnalisation insistent donc sur la nécessité d'élever le niveau de culture et de connaissances des enseignants en confiant leur formation aux universités et aux hautes écoles pédagogiques, de renouveler les contenus de leur formation en

fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche, de faire une plus grande place à la formation pratique, à la formation continue et au développement professionnel tout au long de la carrière, de favoriser les approches qui permettent aux futurs enseignants et aux enseignants d'exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques de formation et d'enseignement.

2. Les idées-forces de la professionnalisation

Examinons brièvement quelques-unes des idées-forces qui orientent, un peu partout dans le monde, le renouvellement de la formation des enseignants dans une visée de professionnalisation.

La pratique professionnelle est l'objectif et le fondement de la formation

La professionnalisation réclame une transformation substantielle non seulement des programmes et des contenus, mais des fondements même de la formation à l'enseignement. Elle conçoit l'enseignement comme l'exercice d'une activité de haut niveau qui repose sur une solide base de connaissances et de compétences, une base fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles qui la nourrissent et l'enrichissent constamment grâce à l'apport des praticiens expérimentés et des chercheurs qui collaborent avec eux.

Le processus de professionnalisation s'est en outre accompagné d'une mise en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre les lieux de formation et les milieux de pratique, entre les formateurs et les enseignants, entre la recherche et l'expérience professionnelle. Dans la plupart des pays, ces nouveaux dispositifs se sont incarnés dans de nouvelles organisations (instituts de formation, hautes écoles pédagogiques, facultés des sciences de l'éducation) qui tentent de créer ou de consolider une jonction organique entre la formation et l'exercice de la profession. Pour ce faire, les institutions de formation ont dû développer de nouveaux « outils » d'apprentissage comme les stages de longue durée, le mémoire professionnel, l'alternance formation/travail, l'analyse réflexive des pratiques. Elles ont également fait place à de nouveaux acteurs œuvrant à l'interface de la formation et de la profession : enseignants associés, maîtres de stages, formateurs en établissement, mentors, tuteurs, superviseurs universitaires travaillant sur le terrain scolaire, chercheurs travaillant en collaboration avec les enseignants.

La formation comme un système intégré

On le voit, la professionnalisation exige de concevoir la formation non pas comme une activité isolée du contexte scolaire, mais plutôt comme un système faisant appel à différents éléments intégrés dans leur relation, et ce, du tout début jusqu'à la fin du parcours professionnel. Une formation ne peut être centrée sur la pratique sans la mise en place d'un véritable partenariat. Cela exige de la part de tous les acteurs, du milieu de formation et du milieu scolaire, des efforts importants et soutenus pour briser les préjugés tenaces qu'ils entretiennent les uns à l'endroit des autres et pour apprendre à travailler ensemble pour une meilleure formation du personnel enseignant et une meilleure réussite des élèves. Dans cette optique, les milieux de pratique, les établissements scolaires, cessent d'être

vus comme de simples espaces d'application de théories pédagogiques ou de techniques et de procédés didactiques élaborés ailleurs, dans les centres ou les laboratoires de recherche. Cette conception nécessite un recentrage de la formation professionnelle sur la pratique et, par conséquent, sur les établissements scolaires en tant que lieux de formation des futurs enseignants.

La formation des praticiens « réflexifs »

En tant que professionnels, les enseignants doivent donc maîtriser, au cours de leur formation, les capacités intellectuelles et méthodologiques qui leur permettent de réfléchir, de manière lucide et ordonnée, sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'y introduire les innovations susceptibles d'en accroître l'efficacité.

La formation des praticiens réflexifs implique, premièrement, que dans le découpage temporel des programmes, on accorde une place substantielle à la formation pratique en milieu scolaire : stages de plus ou moins longue durée, contacts répétés et fréquents avec les milieux scolaires, séminaires centrés sur l'analyse des pratiques, étude de cas. Elle requiert, deuxièmement, l'intégration, au sein même du curriculum de la formation initiale à l'enseignement, des enseignants de métier qui deviennent dès lors des acteurs de la formation des futurs enseignants. Alors que traditionnellement ces enseignants étaient tenus à la périphérie de la formation initiale, on tente aujourd'hui de leur donner une place beaucoup plus grande qui fera d'eux des formateurs à part entière. Ce déplacement du centre de gravité de la formation initiale signifie que l'innovation, le regard critique et la réflexion théorique deviennent les ingrédients de la formation d'un praticien « réflexif », d'un enseignant capable d'analyser lucidement sa propre action, d'évaluer les situations d'enseignement et les réactions des élèves pour porter un jugement pédagogique juste et nuancé.

Une formation continue centrée sur les situations vécues

Un des acquis les plus importants du mouvement de professionnalisation de l'enseignement est de considérer la formation professionnelle comme un continuum s'étalant sur toute la carrière des enseignants. Cela veut dire qu'une bonne part des compétences, des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice de la profession enseignante sont acquis durant la formation initiale. Toutefois, la mise à l'épreuve de ces apprentissages, leur validation, leur approfondissement et leur renouvellement ou leur adaptation se font dans et par l'exercice de la fonction et par des forma-

tions continues conçues et réalisées pour répondre aux besoins de la pratique.

Une telle conception de la professionnalisation de l'enseignement exige donc un arrimage entre la formation continue et les exigences de la profession, ainsi qu'une prise en compte des besoins éprouvés et des situations vécues par les praticiens. Dans cette conception de la professionnalisation, le formateur cesse de jouer le rôle de « transmetteur de connaissances » pour prendre celui d'accompagnateur des enseignants, quelqu'un qui les aide et les appuie dans leurs démarches de formation ou d'autoformation.

Une formation initiale et une formation continue qui s'appuient sur la recherche

La recherche en éducation s'efforce depuis quelques décennies d'éclairer la pratique de l'enseignement et d'améliorer la formation initiale des futurs enseignants en mettant en évidence des connaissances et des savoir-faire issus de l'analyse du travail enseignant en classe et à l'école. C'est grâce aux données de telles recherches conduites dans les classes que l'on commence à établir des standards professionnels nécessaires pour penser et organiser la formation des nouveaux enseignants.

En effet, de plus en plus de chercheurs arpentent le terrain scolaire, analysent les situations concrètes du travail enseignant et les interactions avec les élèves. Un grand nombre de ces recherches effectuées dans les classes ont produit des résultats éclairants sur les pratiques professionnelles des enseignants. Mais peut-être plus important encore, ces recherches sont basées sur l'idée que les enseignants de métier sont détenteurs de savoirs (connaissances, compétences, habiletés) que la recherche s'efforce de mettre en évidence et d'intégrer aux programmes de formation initiale et continue des enseignants. De ce point de vue, la production de connaissances relatives à l'enseignement n'est plus l'affaire des seuls chercheurs, des pédagogues et des didacticiens, mais aussi celle des enseignants. De plus en plus, chercheurs et enseignants de métier collaborent au travail de définition d'une base de connaissance portant sur les conditions qui déterminent l'acte d'enseigner en milieu scolaire.

C'est ainsi que certaines de ces recherches distinguent actuellement deux principales dimensions du travail professionnel des enseignants. La première concerne ce que les Anglo-Saxons appellent « instruction » : enseigner les contenus, couvrir le programme, évaluer les apprentissages et s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés, motiver les élèves et leur donner le

goût de l'étude et de la réussite. La seconde dimension du travail des enseignants a trait aux fonctions de gestion de la classe : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et des procédures, gérer les comportements inacceptables, enchaîner les activités, garantir un climat de classe propice à l'apprentissage. Ces deux tâches constituent le cœur de l'enseignement en classe qu'une bonne part de la recherche s'efforce d'analyser présentement afin de dégager les savoirs professionnels qui y sont en œuvre et de déceler les meilleures pratiques (bests practices). L'analyse de ces tâches a pour objectif de dégager les principes, les connaissances et les compétences susceptibles d'être réinvestis dans les programmes et les activités de formation à l'enseignement.

Comme les activités de formation continue, une bonne part de la recherche en éducation est centrée sur les besoins et les situations vécues par les enseignants, lesquels sont alors considérés comme des partenaires de la recherche. À titre d'exemple seulement, en formation initiale, les résultats de la recherche permettent aux futurs enseignants d'accéder à une base de connaissances en enseignement et en gestion de la classe (un référentiel de compétences, par exemple). En formation continue, la recherche peut les aider à mettre à jour leurs connaissances et leur donne l'occasion de réfléchir méthodiquement sur leurs pratiques.

Les liens entre la recherche et la profession enseignante se tissent donc sur un large spectre d'activités et de projets qui prennent appui dans le vécu professionnel des enseignants. C'est dans cette perspective que se développent actuellement des pratiques de recherche (recherche collaborative, recherche ancrée, recherche-action, recherche en partenariat) mettant à contribution les enseignants en exercice qui deviennent alors des partenaires des chercheurs. Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication contribue pour sa part à l'émergence de nouveaux modes de collaboration entre les chercheurs et les enseignants, entre les lieux de formation à l'enseignement et les établissements scolaires. La création de banques de données informatisées, accessibles à tous les enseignants, et comportant des simulations, des cas de résolution de problèmes, des informations sur les stratégies d'enseignement, des modèles d'enseignement exemplaire tirés de l'analyse de pratiques d'enseignants chevronnés en sont quelques-uns des exemples, auxquels il faut ajouter les groupes de discussion et de réflexion via Internet, les échanges entre enseignants et chercheurs, ainsi que la possibilité de créer ou de participer à des

centres virtuels de formation professionnelle pour les enseignants.

3. Les institutions de formation et la professionnalisation

On peut regrouper en quatre grandes catégories les caractéristiques des institutions qui se donnent pour mission de professionnaliser le travail des enseignants et la formation à l'enseignement.

La première caractéristique consiste en une vision claire et partagée de la formation. Cette vision commune aux acteurs de formation et aux acteurs scolaires a trait aux finalités de l'éducation, aux buts de l'enseignement et aux objectifs des programmes de formation du personnel enseignant. De cette conception partagée découle une définition également partagée des standards d'excellence autant dans la formation des enseignants que dans les pratiques de la classe.

La seconde grande caractéristique renvoie à la conception du programme de formation des enseignants. Plus celui-ci est conçu selon une approche intégrée (approche-programme) et plus la planification des séquences de son déroulement dans le temps est cohérente, meilleure est la formation que reçoivent les futurs enseignants. Ce programme établit clairement une étroite relation entre les cours théoriques, les expériences pratiques et les stages dans les classes d'enseignement. La pédagogie y est enseignée en relation avec les matières d'enseignement, avec les besoins psychologiques et sociaux des élèves, et en mettant un fort accent sur la planification de l'enseignement et de l'acte d'enseigner, sur l'évaluation des apprentissages et sur la gestion de la classe. Ce programme aménage des moments où les futurs enseignants s'exercent à réfléchir sur leurs propres pratiques et à prendre conscience des habitudes héritées, des préconceptions et des représentations qui influencent, souvent à leur insu, leurs manières d'enseigner. Toute la communauté éducative (universitaire, tertiaire, scolaire, associative) prend part à la conception d'un tel programme et l'évalue régulièrement.

Les institutions dont la mission est de professionnaliser la formation ont pour troisième caractéristique d'être rigoureuses et exigeantes : n'y accèdent que des étudiants triés sur le volet, les évaluations formatives et sommatives y sont systématiques et fréquentes, les occasions de rattrapages y sont prévues.

La quatrième et dernière grande caractéristique touche les formateurs. Ceux-ci doivent être réunis en un corps qui partage

les mêmes buts d'excellence dans la formation des enseignants. Des formateurs qui ne ménagent pas leurs efforts pour collaborer, pour se tenir informés des résultats des recherches en éducation et pour créer une communauté d'apprenants. Des formateurs qui n'hésitent pas à aller dans les écoles, à observer comment l'enseignement se fait dans les classes, à discuter avec les enseignants et les stagiaires et à consulter les associations d'éducateurs.

En somme, la professionnalisation de la formation des enseignants et de l'enseignement est un processus long et complexe qui ne peut donner ces fruits sans le professionnalisme de tous les acteurs : formateurs, gestionnaires des institutions de formation et administrateurs scolaires. Un processus qui appelle leur collaboration pour une articulation lucide de tous les moments et une conception rigoureuse des dispositifs de formation, le contrôle de la qualité et des résultats concrets de cette dernière.

4. Tertiarisation et professionnalisation

L'abolition des écoles normales – et des institutions similaires – et le transfert de la formation des enseignants à l'enseignement supérieur furent la réponse donnée un peu partout à la demande de professionnalisation du métier d'enseigner. Une demande légitimée à la fois par un besoin de valorisation sociale des enseignants, par la complexité croissante de leur travail, conjuguée à l'évolution rapide des connaissances dans tous les domaines, et par la nécessité de leur permettre d'acquérir les outils méthodologiques et intellectuels nécessaires à leur développement. Bien malin celui qui peut prévoir ce que le modèle professionnel, tel qu'il est compris aujourd'hui, donnera comme résultats dans quelques années ou décennies. Mais une chose est certaine, les écoles normales, compte tenu du peu de ressources humaines et matérielles dont elles disposaient, ne pouvaient pas développer de programmes de recherche, ni donner à leurs formateurs le temps et les moyens pour renouveler ou approfondir leurs compétences dans les domaines disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Les nouveaux enseignants d'aujourd'hui sont-ils aussi bien ou mieux préparés que leurs collègues formés anciennement dans les écoles normales pour faire face aux exigences de leur profession ? Le débat est ouvert, mais seules des recherches documentées et systématiques peuvent l'éclairer. Du reste, c'est là une des tâches qui incombent aux chercheurs et aux formateurs des hautes écoles pédagogiques.

M'hamed Mellouki

Chercheur invité HEP-BEJUNE

Créativité

entre idées reçues et recherche scientifique

Pour mieux comprendre la place de la créativité dans la formation des enseignants nous allons examiner certaines conceptions de cette habilité que les étudiants partagent ou qui les influenceront parfois dans l'exercice de leur future profession.

Actuellement, le mot « créativité » est devenu synonyme de « succès » dans de nombreux domaines : économie, vêtements, loisirs... enseignement. Il faut être créatif. Dans toutes ces activités quotidiennes, il y aura de multiples façons d'accomplir une tâche. Certaines façons seront plus attractives que d'autres. Les unes seront considérées comme valables, d'autres moins. Cependant, une chose est sûre : l'enfant en période de scolarisation doit être préparé à faire preuve de créativité pour surmonter les obstacles de l'apprentissage.

L'école doit préparer les étudiants à la créativité comme étant une capacité à exercer tout au long de la vie. Nous retrouvons alors la place importante de l'enseignant qui souhaite enseigner « l'agir-créatif » à ses élèves. Cela présumerait une vision générale où la créativité serait l'affaire de toutes les disciplines et pas seulement des disciplines artistiques. Elle se produirait par exemple lorsque l'élève pose une hypothèse en cours de sciences ou développe une stratégie pour un problème de mathématiques. Cela supposerait aussi que les actions pédagogiques en faveur de la créativité soient démythifiées d'un certain nombre d'idées reçues qui me paraissent intervenir fortement dans la pratique des enseignants.

Tout d'abord, l'idée particulièrement « divine » de l'acte créatif qui a traversé le temps et qui perdure assurément dans nos têtes quand nous sommes en face d'une production qui semble nous surpasser. Cette conception de « don divin » implique l'existence d'êtres élus parmi les élèves et ne permet pas à l'enseignant de croire aux possibilités de toute la classe. Il ciblerait ainsi ceux qui arrivent à le surprendre par leurs réponses et leurs créations au détriment des non élus à qui parfois manqueraient simplement la maîtrise technique, le temps ou l'intérêt pour le sujet traité. Cela suppose aussi qu'après avoir posé un dia-

gnostic sur l'élève, créatif/pas créatif, l'enseignant s'adapte aux capacités immuables de celui-ci.

Une autre idée aussi très répandue est celle qui met en étroite corrélation créativité et plaisir immédiat : « Les enfants créent dans la joie ». D'après cette formule, l'acte de créer n'apporte que des moments de merveilleuse exaltation, et ignore les phases de travail et les moments de lassitude. En suivant cette conception, l'enseignant se limite à observer l'épanouissement anarchique de ses élèves face à une activité. Or, l'acte créatif n'est pas toujours facile et les élèves sans encadrement peuvent rapidement se décourager. Une conception qui éliminerait toute sorte de contraintes, toute sorte de stimulus contraignant dans le développement d'une activité scolaire.

Une autre de ces idées reçues affirme que l'acte créatif est l'éclosion d'une idée nouvelle, spontanée et individuelle. Une vision de la créativité toujours perçue comme une rupture. Alors, dans le contexte général de l'école, la créativité occuperait une place spécifique, car elle ne serait pas enseignable. Au cours de la scolarisation, si une priorité est accordée à ce qui doit être appris, comment donner une place à une capacité qui ne « s'apprend pas » ? Cette vision conduirait l'enseignant à éliminer de ses projets d'enseignement toute idée d'acquisition de capacités créatives nouvelles et de progrès dans l'expression des élèves.

Du côté des travaux scientifiques plusieurs chercheurs de diverses disciplines et courants de la recherche se sont intéressés au domaine de la créativité. Ces travaux ont abouti à un paradigme scientifique qui ne fait pas l'unanimité mais peut servir de concept opérateur. La plupart des scientifiques aperçoivent la créativité comme la capacité à réaliser une nouvelle production qui soit adaptée à la situation dans laquelle elle se développe. Créer ne serait plus seulement innover mais aussi faire avec et contre. L'acte créatif serait alors au carrefour des capacités cognitives, de l'environnement et de certains facteurs émotionnels.

Cette conception de la créativité où les connaissances et les styles cognitifs ont

autant d'importance que la motivation et le contexte dans lequel la production est conçue permet d'envisager des espaces d'apprentissage visant un développement. Elle donne aux enseignants la possibilité de construire des activités plus globales où les consignes/contraintes soient des motivations aux dépassements. Dans un environnement scolaire valorisant et où les personnalités seraient respectées.

La créativité serait alors liée à un développement de l'enfant lui-même. Avec des phases de croissance et de déclin de certaines capacités. L'enseignant conscient de ces processus psychocognitifs et environnementaux aiderait ses élèves par l'organisation des situations d'apprentissage à mobiliser efficacement leurs capacités. L'intervention de l'enseignant porterait ainsi sur l'efficacité de l'action mais aussi sur le sens et les finalités de son intervention.

En tant que formatrice, je tiens à ce que les étudiants soient conscients de l'existence de ces différentes conceptions. Cela peut aider les futurs enseignants à trouver dans cette habilité parfois galvaudée une définition qui leur convienne et qui soit assez ouverte au potentiel de tous les élèves. Si la créativité ne s'apprend pas, elle peut s'entretenir et s'exercer dans une salle de classe. Pouvant toucher tous les aspects de l'enseignement, elle ne doit point être réservée à quelques privilégiés qui manifestent un penchant artistique. Les actes créatifs doivent être encouragés et réfléchis pour un résultat qui récompense souvent l'effort d'encadrement de l'enseignant.

Ana-Vanêssa Lucena

Formatrice en didactique des arts visuels

Référence

T. Lubat (dir), Psychologie de la créativité. Paris : Armand Colin, 2003



Entre créativité et pédagogie

Et si on faisait plutôt du théâtre ?

.....
J'ai découvert une tout autre personnalité de ces enfants qui arrivaient enfin à être heureux et fiers d'eux-mêmes. La preuve ? Des visages illuminés et des sourires éclatants.

Enseignante spécialisée de 39 ans, je travaille à la Fondation Borel à Dombresson, au Val-de-Ruz depuis 1995. Cette institution accueille des enfants susceptibles d'évoluer normalement, mais qui présentent des problèmes de comportement. L'école est constituée de quatre classes de six à huit enfants et d'une section de préformation.

Après 10 ans de travail consacré à leur délivrer un enseignement élémentaire, j'ai eu envie d'enrichir mon activité. Ces enfants sont en rupture avec la société. Il fallait donc leur offrir une ouverture différente sur le monde. Mais quoi ?

Parallèlement à mon travail, j'ai toujours recherché des activités visant à développer mon épanouissement personnel. J'ai notamment suivi

des cours de théâtre pendant 3 ans, à l'École du CCN (Centre Culturel Neuchâtelois). Durant ces années, j'ai pu apprécier le bien que le théâtre pouvait me faire : confiance en soi, surpassement, gestion des émotions. Par ailleurs, nous avons monté une troupe avec trois membres du CCN, et créé deux spectacles écrits par un écrivain neuchâtelois. Le premier, *Fanny Fannette* a été joué à l'occasion du 125^e anniversaire de la Fondation, et le deuxième, *Je t'aime*, dans les villes de La Chaux de Fonds et de Neuchâtel. En plus de cela, j'ai également joué dans *Les Révérends*, avec une autre troupe, « Les Compagnons du Bourg », à Valangin.

La Fondation Borel montait, il y a quelques années un spectacle tous les deux ans. Tout le monde était content à la fin de chacune de ces expériences, mais divers impondérables ont rendu caduque cette démarche. J'ai regretté cette disparition. Mais à ce moment-là, je ne pensais pas encore me lancer dans une aventure théâtrale. En voyant un jour mes élèves suivre mon cours sans passion, ni intérêt, je me suis dit : « Il faut faire du théâtre avec eux ! Il faut les

animer!». J'avais envie de découvrir ces élèves autrement que négatifs face à l'enseignement traditionnel. C'est ainsi que cette expérience a commencé. Il suffisait dès lors de leur demander leur avis.

Deux d'entre eux ont trouvé cette idée géniale! Par contre, il fut difficile de motiver les autres... J'ai donc pris un calepin, un stylo et je suis partie faire le tour des autres classes. En revenant à mon bureau, j'avais 15 noms sur mon calepin... le résultat était inespéré!

Mais comment s'y prendre concrètement? Pendant quelques jours, j'ai cherché des sketches sur internet. J'en ai trouvé quelques-uns intéressants et réalisables. Comme j'ai dû fractionner mon travail entre enseignement et théâtre, j'ai responsabilisé les élèves de ma classe qui s'étaient montrés les plus réticents à faire du théâtre. Ils sont devenus semi-autonomes, pendant les heures de théâtre. Par ailleurs, j'ai adapté le travail scolaire de ceux avec qui je faisais du théâtre, de telle sorte qu'ils s'investissent à fond dans ce nouveau projet.

J'ai instauré des règles strictes, la condition essentielle étant un engagement sans limite. Les inscrits devaient avoir envie de participer au projet, et surtout aller jusqu'au bout. Il fallait que ce projet devienne le leur. Autre règle de base: le respect d'autrui. Pas de moquerie, mais de l'entraide. Pas de conseils destructeurs, mais constructifs.

Nous avons énormément travaillé dans la cohésion, nous avons avancé jusqu'au spectacle final. Une représentation a été faite pour les collaborateurs de la Fondation et les parents des enfants concernés. Ce fut un réel succès pour tout le monde! J'ai découvert une tout autre personnalité de ces enfants qui arrivaient enfin à être heureux et fiers d'eux-mêmes. La preuve? Des visages illuminés et des sourires éclatants.

Le travail sur scène leur a appris à gérer le trac, et surmonter leur timidité. Le travail en groupe leur a appris l'entraide, le soutien, l'écoute. Je les ai vus se donner des petits trucs pour jouer une scène ou dire une phrase. Je les ai vus se motiver, se conseiller, se réconforter. Après un tel succès, les élèves en redemandaient... Deux d'entre eux se sont d'ailleurs inscrits à un cours de théâtre à Neuchâtel. Nous avons laissé passer 6 mois, puis recommencé, avec un même écho.

Personnellement, je me suis sentie plus à l'aise la deuxième année. Nous avons pu faire un travail plus complet. Nous avons pu intégrer de la musique dans le spectacle, un élève s'est occupé de toutes les lumières. Tous les parents de l'institution ont été invités.

Cette expérience formidable a profondément enrichi ma carrière et permis de ne pas rester figée sur une seule méthode d'enseignement. Les liens tissés avec les élèves ont permis de recen-

trer l'attention sur des objectifs obligatoires. Cette mission que je m'étais lancée, je l'ai réussie. C'est ma grande fierté. Aujourd'hui, je suis prête à développer plus encore ce projet.

L'avenir? Cela pourrait être des représentations dans différentes écoles, mais cela pourrait être surtout une forme d'enseignement, qui oscille entre programme obligatoire et théâtre... Cette liberté pédagogique constitue indiscutablement un avantage de l'enseignement spécialisé. Le bénéfice retiré de telles expériences ne devrait-il pas être pris en compte également dans les classes publiques? La réflexion mérite d'être menée... mais ça, ce n'est pas mon job!

Christine Laumann

Enseignante à la Fondation Borel



Entre créativité et pédagogie

Une posture didactique

Lorsque nous parlons de créativité, souvent la représentation commune porte sur des activités bien spécifiques : la peinture, la musique, la sculpture ou l'écriture. Ce qui touche à l'imaginaire, à l'original, à l'invention. La créativité est mise en relation avec l'art en général.

Toutefois, dans les questions pédagogiques, le concept de créativité se réfère à la définition que donnent Raynal et Reuinier (1997)¹ : « la capacité d'imaginer rapidement différentes solutions originales si l'on est confronté à une situation-problème ». Ainsi, en sciences expérimentales,

.....

Toutefois, dans les questions pédagogiques, le concept de créativité se réfère à la définition que donnent Raynal et Reuinier (1997)¹ : « la capacité d'imaginer rapidement différentes solutions originales si l'on est confronté à une situation-problème ». Ainsi, en sciences expérimentales, l'enseignant propose une situation-problème qui conduit à un conflit cognitif et provoque une rupture des anciennes conceptions des élèves. Ce paradigme de rapport au savoir portant sur les conceptions des apprenants, a largement été théorisé par Giordan (1987)².

.....

l'enseignant propose une situation-problème qui conduit à un conflit cognitif et provoque une rupture des anciennes conceptions des élèves. Ce paradigme de rapport au savoir portant sur les conceptions des apprenants, a largement été théorisé par Giordan (1987)².

Cette conception de la créativité par situation-problème suppose que l'enseignant laisse l'apprenant découvrir son propre chemin d'expérimentation tout en le questionnant. Le but est d'apprendre à être autonome et de recourir à ses propres ressources. Or, quand nous testons cette position didactique avec nos élèves, nous constatons que certains sont totalement absorbés par la tâche jusqu'à sa résolution tandis que d'autres font mine de s'y intéresser, mais se lassent au bout d'un moment. Les signes ne trompent pas : ils deviennent distraits, peu enthousiastes et s'exécutent de manière passive. Que se passe-t-il donc au niveau de l'individu ? Quel genre de processus se met en œuvre lorsqu'un élève est pris par sa propre créativité dans une tâche scolaire ?

La posture psychologique

Si nous analysons d'un point de vue phénoménologique l'expérience même de la créativité, elle se révèle fort semblable à l'hypothèse du chercheur en psychologie positive Csikszentmihalyi (2006), qui lui donne le nom d'expérience de flow. Csikszentmihalyi a étudié la créativité en interrogeant une pluralité de personnalités : mathématiciens, scientifiques, linguistes, ingénieurs, mais aussi artistes, écrivains ou chorégraphes, signifiant que la création n'est pas l'apanage d'un domaine particulier. Selon Csikszentmihalyi, le processus créatif prend toutes les caractéristiques de flow lorsque nous sommes totalement absorbés par l'action en cours. Le temps s'oublie et nous nous oublions nous-mêmes. Le travail est fait entièrement pour lui-même et devient autotélique, dans le sens où la création procure un plaisir qui n'a pas de raison. Tel le peintre trop absorbé sur son œuvre pour se soucier du résultat. Le poète Mark Strand évoque cette expérience en ces termes :

« Alors, on est en plein travail, on perd la notion du temps, on est comme envoûté, complètement pris par ce qu'on fait et enivré par les possibilités que l'on entrevoit dans l'œuvre. On est perpétuellement tiré en avant, au-delà de soi-même pour ainsi dire. Le but consiste à se laisser saturer par ce que l'on fait au point qu'il n'y ait ni passé ni futur mais un présent distendu dans lequel on produit du sens. C'est le sens élevé à une dimension supérieure. Ce n'est pas de la communication basique, quotidienne, c'est une communication totale. Quand vous commencez quelque chose et que ça se passe bien, vous avez le sentiment qu'il n'y a pas d'autre manière de dire ce que vous dites. »³

Dès lors, si nous revenons au sein même de la classe, l'élève fixé sur la solution à atteindre ou sur le résultat, manque le processus créatif. Il est davantage motivé par le fait de donner la bonne réponse pour le professeur. Or, tout bon pédagogue sait que le chemin du savoir est plus important que le but, ou pour le dire autrement : le chemin est le but.

Si le processus créatif est vu comme une expérience subjective, il ne s'agit pas de se contenter de proposer des activités originales ou des situations-problèmes, mais bien d'incarner cette position créative dans le métier même. Car, il semble que la créativité est davantage une affaire d'être et non une affaire d'avoir. Comment un enseignant uniquement soucieux des acquisitions, de la maîtrise de la matière, des objectifs à atteindre peut-il incarner cet état d'être puisqu'il est constamment projeté dans le futur ? Lorsque je me focalise sur ce que les élèves ont à apprendre, sur les connaissances à acquérir, sur l'extériorité, je suis sur le mode « avoir ». Lorsque j'effectue mon métier par amour du travail et non pour quelqu'un ou même pour soi, je suis sur le mode « être ». Le mode « avoir » est relié au futur, le mode



« être » au présent. Cette différence de choix est expliquée par Fromm (1976), dans son ouvrage « Avoir ou être »⁴. Dès lors, l'enseignant est capable de montrer à ses élèves que la motivation pour une matière ne réside pas uniquement dans son utilité future (avoir), mais dans son essence même (être). Toucher ses élèves sur la beauté des mathématiques provoque un écho bien plus profond qu'en expliquant en quoi les mathématiques sont utiles dans la vie.

Métier d'enseignant et créativité

Ces deux termes semblent antinomiques tant le métier d'enseignant représente le pôle opposé de la créativité. En effet, le métier d'enseignant est défini par les sciences de l'éducation avec son vocabulaire bien spécifique et sa rationalité. Peu de place est prévue pour l'intuition et les gestes de l'instant. Or, la créativité s'exprime dans l'instant puisqu'elle est un état d'être. Mais pour pouvoir accéder à cet état d'être, il faut se débarrasser de conditionnements fortement ancrés dans l'esprit de l'enseignant débutant : la tendance à vouloir obtenir des résultats et à maîtriser les événements. Il en résulte une tension permanente au sein de la classe qui ne permet pas au potentiel créatif de se déployer.

La créativité a besoin d'air et d'espace, de détente et de silence. Elle émerge spontanément sans qu'il y ait quelqu'un pour vouloir l'acquiescer à tout prix. Je ne pense pas qu'elle s'apprenne. On ne peut pas apprendre la créativité, car ce serait « avoir » quelque chose d'extérieur à soi. On peut juste « être » la créativité. Dans cette perspective, que voudrait dire le développement de la créativité dans la formation des enseignants ?

Voir le métier d'enseignant sous l'angle de la création, c'est ouvrir le champ des possibles. Ainsi, le développement de la créativité dans la formation des enseignants ne parle pas avec les mêmes mots chers à la pédagogie instrumentalisée. Nul objectif, nulle stratégie. Point de critères et de visions à long terme, de programmes ou de planifications. Il s'agit d'affaire d'âme et de poésie. Permettre des travaux dont l'origine ne vient pas de l'esprit critique intellectuel, laisser la corporalité s'exprimer et se découvrir, accompagner des projets personnels et, surtout, influencer de sa propre créativité dans les cours.

Il y a comme une scission entre les objectifs de la formation tertiaire et les libertés propres à la créativité. Est-il possible de concilier les deux ? Réaliser que l'aspect créatif n'entrave pas les connaissances scientifiques, prendre conscience que l'imaginaire n'est pas uniquement dévolu à l'enfance et que le jeu sous-tendant la création est le jeu même de la vie.

On me dira que le jeu, cela ne sert à rien. Et ils auront raison. La création ne sert pas l'ego de l'humain. Les enfants ne jouent pas parce que cela sert à quelque chose. En jouant, ils sont. Adultes, en créant, nous sommes. C'est Tout !

Mizué Bachelard

Formatrice en sciences de l'éducation PF2

¹ Raynal (F.) et Rieunier (A.), Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF, 1997.

² Giordan (A.) et De Vecchi (G.), Les origines du savoir, Neuchâtel, Delachaux 1987.

³ Csikszentmihalyi (M.), Psychologie de la découverte et de l'invention, Paris, Robert Laffont, 2006.

⁴ Fromm (E.), Avoir ou être, Paris, Robert Laffont, 1978.

Donner une place à l'imagination... en rythmique et ailleurs

«Toute éducation doit s'occuper du développement des facultés imaginatives. Tout enfant est né artiste, c'est-à-dire qu'il aime rêver, imaginer et créer. Il semble que, dans les programmes d'éducation, l'on n'accorde pas une place assez grande aux études ayant pour but d'éveiller l'imagination et la sensibilité de façon à pouvoir faire œuvre de création personnelle. L'enfant perd souvent ses facultés imaginatives parce que l'éducateur n'a pas su les reconnaître et les cultiver! De toutes les leçons que l'enfant reçoit, ce sont pourtant celles où on l'incite à improviser qu'il préfère.»¹

Presque cent ans plus tard, les enjeux sont les mêmes. La rythmique, domaine interdisciplinaire et méthode d'enseignement ayant sa place dans la formation des enseignants préscolaires et primaires, est un domaine privilégié pour cultiver l'imagination. Les futurs enseignants développent leur créativité à deux niveaux : d'une part l'inventivité corporelle, vocale et musicale et d'autre part l'imagination sollicitée dans la transposition didactique.

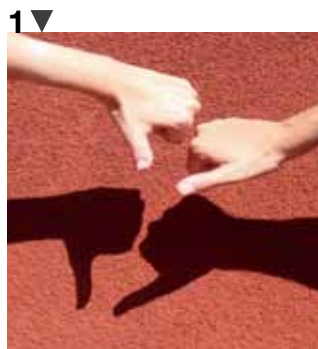
Les étudiants sont appelés à créer seul ou en interaction avec les autres non seulement des mouvements, des déplacements et des attitudes corporelles mais encore des rythmes visuels et sonores. Apprendre à « voir » la musique et à « entendre » le mouvement et les rythmes de la nature sollicitent également leur faculté d'imagination.

C'est aux étudiants eux-mêmes qu'il incombe de trouver ou d'inventer les accès à cette faculté, par leur réflexion a priori. Le passage par des restrictions (corporelles, spatiales ou temporelles), une image expressive ou une musique suggestive favorisent le développement de la créativité, l'élaboration de méthodes créatives. Les photos ci-après illustrent quelques inventions corporelles des étudiants de la promotion 0710 de la Formation préscolaire primaire de la HEP-BEJUNE. Les consignes associées aux photos ont pour but d'ouvrir des voies exploratoires chez les élèves et de suggérer des créations personnelles. Celles-ci permettent aux élèves de se découvrir, de s'adapter et d'agrandir leur vocabulaire corporel et verbal.

1. « Deux par deux, créez des formes symétriques, asymétriques et complémentaires avec les mains et leur ombre ! »
2. « Touchez le sol avec trois parties du corps ! »
3. « Par deux, créez des contrastes, contraires et miroirs ! » et « Mélangez-vous les pinceaux ! »
4. « Utilise le drap pour te transformer en fantôme ! »
5. « J'ai deux... »
6. « Comment écrire une lettre de son prénom avec son corps, seul ou à deux ? »
7. Photos de groupe : « Une classe... »

Magdalena Von Känel
Formatrice en rythmique

¹ Émile Jaques-Dalcroze cité par C. L. Dutoit-Carliet dans *Émile Jaques-Dalcroze créateur de la rythmique*, Éditions de la Baconnière, Neuchâtel, 1965.



3 ▶



4 ▶



"Marcher"

"Pointu"

Qu'est-ce qui dépasse ?

5 ▶



2 yeux

2 oreilles

2 seins

1 tête

6 ▶



7 ▶

... en tas

... des têtes

... des acrobates

... qui saute



Le développement de la créativité dans la formation des enseignants¹

L'Union européenne a décrété l'année 2009 « Année européenne de la créativité et de l'innovation ». De mon point de vue, pour améliorer la qualité des systèmes d'apprentissage, il est judicieux de s'interroger sur la créativité, au sens d'innovation, dans les programmes de formation.

Pour atteindre cet objectif ambitieux, il faut définir un cadre politique qui permette aux systèmes d'éducation et de formation de relever ce défi.

Au niveau national et romand, les décisions politiques (RPT², Accords de Bologne, HarmoS³, Convention scolaire romande), les directives de la CDIP⁴ et le nouveau programme d'étude romand (PER) fixent le cadre réglementaire et déterminent les objectifs à atteindre dans la construction des nouveaux programmes de formation des futurs enseignants. Quelles influences ces nouvelles directives et recommandations auront-elles sur les programmes de formation de la HEP-BEJUNE et en quoi seront-elles innovantes ?

Formation préscolaire et primaire

La volonté politique dans ce contexte consiste à harmoniser, au niveau national, les catégories de diplômes d'enseignement. L'apparition de nouveaux éléments à prendre en considération dans la formation et la nécessité de renforcer des éléments existants, suite à l'évolution de certains domaines, justifient pleinement cette harmonisation. À titre d'exemple, citons l'enseignement précoce des langues étrangères (allemand et anglais au cycle II⁵) ou la mise en œuvre du concordat de la pédagogie spécialisée.

Deux questions se posent à propos de l'étendue des qualifications : Combien de disciplines et d'années de scolarité un cursus de formation de qualité (trois ans pour le bachelor) peut-il offrir aux enseignants et, également, quelles qualifications garantissent aux enseignants une employabilité attractive pour les services employeurs.

Sous l'égide de la CDIP, deux nouveaux modèles ont été élaborés et sont actuellement en consultation auprès des instances

politiques et des institutions de formation. L'innovation dans ces nouveaux modèles concerne notamment l'abandon du maître « généraliste » capable d'enseigner toutes les disciplines à tous les niveaux. La différence significative entre les deux modèles porte sur la certification de la formation. La formation dans un modèle débouche sur l'obtention d'un diplôme unique pour l'ensemble des cycles I et II. Dans l'autre modèle, deux diplômes sont délivrés, un pour le cycle I et un pour le cycle II.

En comparaison avec le programme actuel de la HEP-BEJUNE, ces deux modèles sont également innovants dans la mesure où ils offrent à l'étudiant la possibilité de choisir certaines disciplines et de « personnaliser » ainsi sa formation.

Formation secondaire

Actuellement, la HEP-BEJUNE propose deux filières de formation consécutives (post-formation académique). La première permet d'obtenir un diplôme d'enseignement pour le secondaire 1 (master) et la deuxième débouche sur un diplôme d'enseignement combiné secondaire 1 et 2.

Une troisième filière réservée à la formation des enseignants du secondaire 2 est à l'étude. A priori, l'innovation pouvait se limiter à la seule construction de ce nouveau programme, mais l'arrivée de nouvelles exigences de la CDIP à partir de 2011 complexifie la situation et oblige l'institution à revoir l'ensemble de ses programmes.

Pour l'essentiel, les modifications réglementaires concernent une augmentation du volume des crédits ECTS⁶, les qualifications académiques et professionnelles des formateurs, les conditions d'admission et le respect du calendrier harmonisé des Hautes Écoles.

Dès lors, le modèle actuel du master d'enseignement secondaire 1, sur trois semestres avec un complément de formation à l'université dans une deuxième, voire une troisième discipline en parallèle de la formation pédagogique, n'est plus possible. Quatre semestres seront dorénavant nécessaires pour acquérir les compétences professionnelles et les connaissances scientifiques garantissant une polyvalence demandée par les services employeurs.

Le diplôme d'enseignement combiné secondaire 1 et 2 est soumis également aux nouvelles exigences CDIP, ce qui implique la modification du programme actuel. La formation sur trois semestres, dont un en parallèle (tuilage) avec la dernière année du master universitaire, nécessitera des aménagements majeurs. S'y ajoute la nécessité d'offrir une plus grande flexibilité dans la combinaison des modules requis pour l'obtention du diplôme afin de permettre une formation en emploi partiel.

Si, a priori, les innovations dans les programmes du secondaire semblaient mineures en comparaison d'autres cursus de formation, force est de constater que la réalité est différente.

Formation continue

Parmi l'ensemble des offres de formation qui sont annuellement renouvelées, le programme le plus innovant porte sur la création d'un master en enseignement spécialisé à 90 crédits ECTS (ci-après MAES). Ce master remplace le diplôme de la formation complémentaire en enseignement spécialisé, diplôme reconnu par la CDIP depuis 2002. Il répond aux nouvelles directives émises par la CDIP dans ce domaine et prend en compte les recommandations en lien avec le processus de Bologne.

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, la mise en application de la nouvelle politique d'intégration des enfants en âge de scolarité obligatoire a contraint les institutions de formation à modifier leurs programmes de formation. L'objectif premier de cette nouvelle politique consiste à accueillir dans les classes « ordinaires » l'ensemble des enfants touchés par un han-

dicap sensoriel ou souffrant de troubles du développement et/ou du comportement.

Il est illusoire de penser que les enseignants pourront accueillir dans leur classe tous les enfants et gérer seuls la classe dans un environnement scolaire modifié de manière importante. Ici se pose la question d'une nouvelle répartition du travail entre l'enseignant « ordinaire » et l'enseignant spécialisé sous la forme, par exemple, du co-enseignement. Une nouvelle forme de travail qui nécessite des adaptations dans la formation des enseignants « ordinaires » et spécialisés.

Le nouveau programme MAES intègre ces nouvelles modalités : il permet l'acquisition et le développement des compétences nécessaires pour un travail d'éducation et de formation auprès d'élèves qui présentent des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de relation. Des compétences qui assurent à l'enseignant spécialisé l'exercice de sa fonction aussi bien dans le cadre de l'enseignement « ordinaire » que dans celui de l'enseignement spécialisé.

À travers ce rapide survol des enjeux proposés à la HEP-BEJUNE, il appert que la créativité, prise au sens d'innovation, est une réalité permanente au sein des institutions de formation. Les recherches en pédagogie alimentent sans cesse cette innovation, avec l'ambition d'élever la qualité de la formation débouchant, in fine, sur l'amélioration des systèmes d'apprentissage. L'innovation doit être considérée comme une condition nécessaire au processus de professionnalisation de l'enseignement qui vise l'excellence dans l'exercice de la profession en classe.

Jean-Pierre Favier

Recteur de la HEP-BEJUNE

Dans le domaine de l'expression artistique, une initiative novatrice pour une formation interdisciplinaire des maîtres et maîtresses dans les écoles enfantines et primaires

L'article ci-dessous a paru dans sa quasi-intégralité dans la revue mensuelle française Cahiers pédagogiques N° 464, « Les arts à l'école » en juin 2008. Seules quelques formulations ont été réactualisées et adaptées pour la parution dans Enjeux pédagogiques, le concept d'interdisciplinarité continuant d'évoluer aux rythmes des étudiants et des formateurs de la HEP-BEJUNE sur le site de Porrentruy.

En 2001, la formation des maîtres et maîtresses dans les écoles enfantines et primaires du canton du Jura est passée d'une durée de deux ans à trois ans en Haute école pédagogique entraînant les conséquences suivantes : accent mis sur les sciences de l'éducation et la pratique en stages et diminution des périodes de cours consacrées aux disciplines artistiques, même si chacune de celles-ci se voit attribuer sa part de didactique, voire un certain nombre de cours pour des mises à niveau des connaissances et compétences. Exception dans le nouveau système et sur le site jurassien, l'expression orale et théâtrale, qui ne représente pas une discipline scolaire proprement dite, ne bénéficie plus que de seulement 12 périodes de 45 minutes par année, pour une formation personnelle et didactique de l'étudiant. Cette réorganisation a entraîné la refonte de la formation artistique dans le domaine de l'expression, par un regroupement des formateurs concernés et intéressés qui ont examiné les synergies possibles entre les disciplines jusqu'alors séparées.

Élaborée dans un climat constructif de confiance mutuelle et passant par une remise en question continue d'un processus, la démarche dans sa forme et son fond est devenue une sorte d'« œuvre d'art » en tant que telle !

Historique

La formation en HEP-BEJUNE est dorénavant partagée en cinq domaines qui donnent droit à des crédits de formation ECTS : sciences de l'éducation ; didactiques des disciplines scolaires ; recherche et méthodologie ; gestion et conduite de la classe ; expression et développement de la personne (UDP). Ce dernier domaine,

centré sur l'expression et le développement personnel de l'étudiant a été le point de départ d'une réflexion qui a abouti à un concept interdisciplinaire sur le site jurassien. L'ensemble des disciplines concernées sur ce site - activités créatrices manuelles, expression musicale, expression par le chant d'ensemble, expression théâtrale, expression par les médias et expression par les arts plastiques - hérite globalement de 72 périodes par année. Le constat est clair, la répartition qui en découle ne peut pas convenir à des projets par discipline présentant une réelle consistance.

L'addition de séquences courtes d'expressions artistiques diverses doit dorénavant faire la place à un concept interdisciplinaire qui multiplie les points de rencontres et les occasions d'expression et de communication plutôt que de les fragmenter.

Elaboration du concept

Dès lors, nous constituons un groupe de formateurs en disciplines artistiques et nous plongeons dans la réflexion. À partir de la contrainte structurelle, nous imaginons un concept qui permettra aux étudiants non seulement de développer et exercer leur expression dans les disciplines citées, de favoriser leur développement personnel, la relation à soi et aux autres, mais aussi de décroïsonner des formes d'expression variées et de travailler sur des projets interdisciplinaires. Des notions transversales à nos disciplines, et à tout projet éducatif et artistique, posent également le socle du concept, comme la collaboration dans un groupe, la communication, la démarche réflexive et le sens critique, la pensée créatrice dans une perspective de production, les stratégies mises en place pour y arriver.

Quant aux signes particuliers communs à nos disciplines, comme l'espace (visuel et sonore), le temps, le mouvement et l'immobilité, le son et le silence, ils lient véritablement les acteurs du projet, formateurs et étudiants. C'est à travers la pratique consciente de ces signes dans chaque discipline que les étudiants

¹ Le générique masculin n'est utilisé que pour alléger le texte et n'est pas discriminatoire.

² RPT : réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons.

³ HarmoS : harmonisation de la scolarité obligatoire.

⁴ CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

⁵ Cycle II en accord avec la terminologie HarmoS (remplace l'appellation actuelle +3+6).

⁶ ECTS : système européen de transfert de crédits pour les étudiants européens, basé sur la charge de travail d'étudiant exigée pour réaliser les objectifs d'un programme, objectifs indiqués en termes de résultats d'étude et des compétences à acquérir.

peuvent acquérir la compétence de construction lucide et de compréhension de leurs expressions en vue de les communiquer. De plus, notre réflexion inclut la nécessité pour nos étudiants de jeter des ponts avec la profession et d'expérimenter cette interdisciplinarité lors de leurs stages en établissements scolaires.

Concept interdisciplinaire

Les mots-clés pour le domaine des disciplines artistiques sont « exprimer – faire des liens – composer – montrer ». En première année, les cours et ateliers sont interdisciplinaires et non compartimentés. Chacune des expressions fait appel aux autres tout en gardant sa propre spécificité. Généralement, les formateurs enseignent par deux (co-enseignement) en faisant des liens entre leurs disciplines. Les couples de domaines alternant, des relations et ouvertures s'établissent continuellement. L'expression théâtrale concrétise le « liant de la sauce », le lieu de rencontre de toutes les expressions. Elle conserve aussi son autonomie propre et pose les bases de l'expression par le geste et la parole.

Les étudiants vivent cette interdisciplinarité dans l'action et la création. Deux fois dans l'année, sur le thème générique « Histoires de... », les étudiants composent en groupe une séquence narrative et fictionnelle contenant des éléments d'au moins quatre techniques d'expression. Ils la présentent aux autres étudiants et aux formateurs.

En outre, lors de cette première année de formation, une semaine entière est consacrée au domaine d'expression artistique. Elle se déroule en forêt, lieu où des activités interdisciplinaires se prêtent à merveille : avec les matériaux récoltés dans les bois, les étudiants construisent marionnettes, décors et instruments de musique qui serviront de supports à une séquence théâtrale. Cette expérience vécue à l'air libre débouche parfois aussi sur la reconnaissance et recherche de plantes comestibles, et la confection d'un repas « vert », avec la participation du formateur en sciences de l'environnement.

En deuxième année de formation, les cours concernant chaque discipline ont lieu en principe séparément. Les étudiants exercent leur expression, consolident leurs connaissances et leurs compétences techniques dans chaque discipline artistique. Les formateurs conçoivent leurs cours autour du thème « Les cinq sens » qui fédère leurs disciplines.

L'aspect interdisciplinaire se révèle plus particulièrement dans son aspect didactique. A cet effet, les étudiants élaborent un

atelier d'activités destiné à une classe d'enfants regroupant au moins trois disciplines parmi arts plastiques, activités créatrices manuelles, éducation aux médias, expression théâtrale, musique. Cet atelier est une suite d'exercices, de jeux et d'inventions conçus pour une classe dans le but de permettre aux enfants d'acquérir de l'habileté à s'exprimer et à communiquer. Les étudiants animent ensuite cet atelier dans une classe de stage.

De plus, dans le courant de l'année, les étudiants se préparent activement à assister à un spectacle théâtral et musical, à visiter une exposition, pour accompagner à leur tour leurs futurs élèves à recevoir différentes productions artistiques. La réflexion se fait autant avant la représentation qu'après, avec des pistes pour nourrir la discussion, et des idées d'exploitation en classe.

En dernière année de formation, chaque étudiant conçoit, réalise et présente un projet artistique élaboré à partir des techniques d'expression pratiquées durant les trois années. L'étudiant choisit un axe de travail accentué dans une discipline 1 qui n'exclut pas les autres. L'expression théâtrale intervient tout au long du processus, celui-ci devant aboutir en fin d'année à une présentation publique.

Pendant cette dernière année de formation, l'organisation du travail est faite d'une alternance de cours, de travail autonome encadré et travail autonome libre.

Livre de bord

Au début de la formation, les étudiants reçoivent un Livre de bord, véritable outil, dans lequel ils consignent notes personnelles, commentaires et questions sur les activités vécues dans le domaine des disciplines artistiques. Au-delà de la boîte à idées suggérées par les activités d'expression, le Livre de bord est un lieu de la pratique réflexive ; il nourrit le rapport à la profession... espace où le « je » du futur enseignant se construit. Il matérialise également la rencontre des domaines artistiques.

Le mélange des genres ne fait pas mauvais genre

Le concept présenté ci-dessus permet un dialogue riche, des points de vue croisés et des échanges fructueux quant aux différentes disciplines artistiques touchées.

Quelques apports se dégagent de notre expérience. Pour les étudiants, la pratique interdisciplinaire dans le domaine artistique les dynamise en les plaçant au centre d'une action qui rassemble des outils diver-

sifiés, généralement attribués par discipline. La réunion de ces éléments amène une perspective d'ouverture plus cohérente et stimulante.

Quant à notre équipe de formateurs, le bénéfice se concrétise dans l'échange et la confrontation des connaissances, des analyses et des méthodes propres à chaque discipline. Ces interactions enrichissent notre réflexion et développent notre pratique d'enseignement. Le sentiment d'appartenance à un groupe et la confiance s'épanouissent également, permettant les questionnements, la pensée réflexive et la recherche de solutions en commun.

La synergie créée par notre concept donne également plus de consistance et d'importance aux disciplines artistiques souvent malheureusement reléguées au second plan dans le système scolaire et pourtant essentielles au développement de l'être humain.

Si, en Suisse, dans les écoles et instituts de formation d'enseignants, des projets interdisciplinaires ponctuels existent de longue date, c'est à notre connaissance la première fois qu'ils prennent un caractère institutionnel. Néanmoins, ce concept de formation artistique interdisciplinaire reste fragile, car il ne fonctionne d'une part que sur un site ; d'autre part, on ne connaît pas encore la place et l'importance qui sera donnée aux disciplines artistiques, voire à l'interdisciplinarité, dans le futur système de formation des maîtres qui se mettra en place ces prochaines années au niveau national, en vue des accords de Bologne. Cependant, notre concept perdure depuis huit années déjà dans le canton du Jura et est en constante évolution. La démarche a été rendue possible par l'engagement constant des formateurs et les conditions nécessaires à sa réussite ont été jusqu'à maintenant réunies : le respect entre tous les acteurs - institution comprise -, des lignes directrices fortes, des consignes claires, des décisions communes et une volonté de donner à la dimension artistique sa place dans l'éducation.

Ainsi, la culture se construit. En nous ouvrant sur le monde.

*Christiane Baume-Sanglard
Jean-Bernard Grüning
Jean-Paul Obrecht
Anne-Lise Prudat
Emmanuel Wüthrich*

¹ Par exemple, en activités créatrices manuelles : marionnettes, kamishibai, jeux, livre... ; en arts plastiques : illustration, utilisation de la couleur... ; en médias : diverses techniques de présentation, d'enregistrement, films... ; en musique : conte musical, composition, accompagnement, interprétation...

Billet d'humeur

Soyez créatifs !

Peut-on réellement être créatif dans un contexte institutionnel dont les règles, normes et attentes tissent un filet capable de ligoter et bâillonner les plus imaginatifs et les plus fougueux des créateurs, qu'ils soient maîtres ou élèves ?

Proférée en contexte scolaire, cette incitation - sois créatif ! - me fait penser à l'injonction paradoxale de Watzlawick,



sois spontané, à laquelle il est impossible de répondre, l'obéissance impliquant la transgression...

Créativité et transgression sont-elles donc liées ?

De quoi parle-t-on ?

En fouinant, à la recherche d'une bonne définition de la créativité, j'ai eu l'agréable surprise de découvrir le concept en action, accouchant de néologismes pour le moins pittoresques. Je suis probablement la seule

à avoir ignoré jusqu'ici qu'au XVIII^e siècle, on avait inventé le terme de *sérendipité* pour désigner la créativité accidentelle, celle qui débouche sur des découvertes inattendues (comme la radioactivité ou le Coca Cola). D'autres ont parlé de *zadigacité* et l'écrivain William Boyd a même inventé le terme de *zemblanité*, pour désigner la capacité de faire exprès des découvertes malheureuses et attendues... la Nouvelle-Zemble étant un archipel aride situé aux antipodes du Serendip (l'actuel Sri Lanka)¹. La créativité s'amuse... Plus sérieusement, que dire de la créativité ?

Certaines définitions émergent ainsi, *faculté de transformer un vide, un rien, une absence en un phénomène ou une œuvre*, d'autres s'appuient sur un réel préexistant, *capacité à trouver une solution originale ou à formuler un concept neuf, innover, inventer...*

Dans mon collimateur, je distingue trois types de contextes générateurs de créativité :

- l'absence ou le néant : la nécessité voire l'angoisse poussent à combler le vide, on s'ingénie, construit, élabore, essaie. Pas de programme ni de matériel ? pas d'expérience ? pas de cadre ni de consignes ? Il faut créer ! Et les élèves sont particulièrement créatifs lorsque les balises éducatives font défaut, ils parviennent toujours à leurs fins et obtiennent sanction.
- un univers ouvert et permissif, où l'expression personnelle et l'originalité sont encouragées. Le désir de sortir des sentiers battus, de coller à la réalité des élèves et d'explorer les talents cachés de chacun est valorisé. Profs et élèves peuvent se révéler.
- une réalité insatisfaisante, contraignante, fermée, dont il faut absolument sortir. Lorsque râlage et révolte insuffisent, il est impératif de devenir créatif pour sortir du ghetto et trouver l'espace nécessaire à une grande inspiration. Et c'est le règne de la tricherie, celle des élèves et celle des profs, qui savent tous se montrer créatifs lorsqu'il s'agit de contourner une règle ou d'échapper à une obligation.

Les seuls motifs propres à limiter la créativité humaine et scolaire me semblent être l'envoûtante mélodie du ronron quotidien, l'addiction à une routine anesthésiante, la paresse chronique, la terreur ou la mort cérébrale.

Mais revenons à notre question : La créativité a-t-elle besoin de liberté pour vivre ?

Créativité et transgression

La créativité est une valeur sûre. Mais au quotidien, elle a besoin d'air et d'espace.

Les faisceaux de contraintes et les normes en bouquet, pilotées par des salves de contrôles, produisent une atmosphère viciée qui fait pourrir sur pied toute velléité originale. Et lorsque compétition, craintes et tensions tapissent les murs, moins on présente d'aspérités, mieux on se porte !

C'est pourquoi, lorsque le contexte est étouffant et que guette l'hypoxie, il faut transgresser. Agir malgré tout et en dépit de. Risquer la remontrance et peut-être... la recevoir.

Certains esprits libres trouvent à s'épanouir dans la transgression. Le refus de ce qui n'a pas de sens en fait des « antis » positifs et créatifs. Ils se réalisent dans la marge, créent et récréent, dégagent des espaces de liberté pour d'autres, leurs élèves par exemple. Cette transgression « socialement adaptée » n'est pas nuisible, elle participe au contraire de la négentropie du système, donc de sa survie.

Mais si la transgression a du bon, une créativité sereine et durable a besoin de liberté. Dans l'idéal, la structure est ouverte, soutenue par une direction capable d'interpréter les injonctions ministérielles avec souplesse. Que faire alors si la hiérarchie ne tolère pas tout ce qui pourrait provoquer un apparent désordre, quelques bruissements inhabituels, du remue-ménage ou du remue-ménage ?

Oser ! Oser !

- Analysez soigneusement les réelles contraintes contextuelles (programmes cadre, règlements, assurances) et mettez en évidence vos zones de liberté. Il y en a souvent bien plus qu'on ne pense. Ce que l'on prend pour des contraintes institutionnelles ne sont parfois que des contraintes personnelles, l'incarnation de nos peurs ou la croûte de nos vieilles habitudes.
- Ne demandez pas l'autorisation, informez. Au besoin, après coup. Certaines autorisations sont impossibles à donner pour une direction loyale, même si cette dernière peut être ravie de fermer les yeux sur un défaut de procédure qui profite aux élèves.
- Ne restez pas seul. Quoi qu'on en dise, l'union fait la force. Rêvez à haute voix, partagez vos utopies, sollicitez l'opinion ou l'aide des collègues. Et n'hésitez pas à recycler et adapter les bonnes idées des autres.
- Respirez par le ventre et mobilisez vos réserves d'abnégation si la direction refuse votre beau projet novateur... pour le ressortir peu de temps après, la bouche en cœur, signé de sa blanche main. L'essentiel est que les élèves et les collègues en profitent !

- Osez et osez encore ! Foin de l'autocensure et de la peur ! La représentation diabolique et paralysante que vous avez du pouvoir institutionnel n'est peut-être pas conforme à la réalité. Par ailleurs, soyez assuré que le ridicule ne tue pas, cessez de craindre l'échec ou la critique. Ils seront parfois au rendez-vous, mais vous serez fiers d'être allé au bout de vos rêves !

Un peu de malice pour conclure...

Par les temps qui courent, alors que les administrations publiques n'ont plus d'argent, les esprits créatifs seront essentiellement sollicités à des fins financières : qui saura construire l'appareil capable de comprimer la réalité, d'exprimer les profs pour en tirer la substantifique moelle afin de l'imprimer dans la tête des élèves ? Cet être de génie serait à coup sûr primé pour avoir, avec élégance, fait plus avec moins

Car aujourd'hui, l'école coûte cher mais peut peu. Trop d'échecs, trop d'ennui, trop de dégoût de soi et de l'étude. Pour suivre Gina Thésée², qui pense qu'enseigner, c'est communiquer un feu et souhaite accueillir l'inattendu et oser l'inconnu dans la classe, je dirai tout simplement qu'il faut laisser entrer la folie dans l'école...

Mona Ditisheim



Dominique Schwab

Étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne (promotion 0710).

- *En quoi le thème de la créativité présente-t-il un intérêt particulier pour vous dans votre formation ?*

Il présente un intérêt tout particulier, car c'est un moyen privilégié d'entrer en communication avec les élèves. Cette ouverture d'esprit favorise une entrée avec des enfants qui ont parfois plus de peine à s'exprimer avec les canaux habituels de la communication. Cela nous permet également d'intégrer chaque enfant dans la démarche pédagogique. Pour eux, c'est aussi un élément qui leur permet de nous parler, de se parler et d'exprimer ce qu'ils ressentent, leurs émotions. Même pour nous, c'est l'occasion de se retrouver soi-même, de prendre du temps afin de laisser parler son imagination.

- *Dans quels domaines vous sentez-vous le plus créative ? Y-a-t-il des disciplines qui favorisent davantage cette dimension ou est-ce d'abord une question d'attitude ?*

Pour ma part, je me sens beaucoup plus créatif avec mon corps, que ce soit dans les leçons de gymnastique, de rythmique, en comparaison à la musique ou au dessin. Toutefois, au fil de ma formation et des semaines, ma créativité musicale se développe. Il a tout d'abord fallu acquérir les bases dont je ne disposais pas à mon arrivée à la HEP. Toutefois, je pense pouvoir, d'ici quelques mois, m'exprimer autant dans ce domaine, et profiter ainsi des plaisirs et de la diversité que permet cette façon de s'exprimer.

Cela dit, on peut rencontrer de la créativité partout tout en sachant que notre créativité dépendra à mon avis de nos centres d'intérêts. On aura forcément plus de motivation dans les domaines que l'on apprécie. C'est pourquoi on peut dire que l'attitude entre vraiment en jeu.

Pour ce qui est d'une classe, il est important de partir d'éléments simples et accessibles à tous les enfants pour favoriser l'éclosion de la créativité.

- *Avez-vous vécu durant votre formation à la HEP des expériences concrètes qui vous ont particulièrement marquée sur ce plan ?*

Je garde le souvenir d'une expérience marquante, mais ardue au départ pour moi : la création rythmique. Il s'agissait de trouver rapidement une forme de rythme, ce pour quoi j'aurais certainement désiré plus de temps, afin d'être plus sûr, plus précis. Néanmoins, cette expérience s'est révélée positive, car une fois le premier pas effectué, tout s'enchaîne et on a beaucoup à apprendre de nous et des autres.

Je relèverai une autre expérience vécue en éducation visuelle, au cours de laquelle j'ai eu le loisir de me concentrer sur mon dessin et qui m'a permis peu à peu de trouver mon style, de découvrir des choses à raconter, pour finalement sortir du cours apaisé. Je n'ai pas acquis des techniques de dessin à proprement parler, mais plutôt une façon de faire où on se retrouve devant sa feuille blanche avec le temps de partager avec elle.

- *Estimez-vous que les visées du nouveau plan d'études romand (PER) auront une incidence positive ?*

A vrai dire, je ne connais pas encore le PER dans toutes les disciplines. Mais en musique notamment, je peux dire qu'il laisse une grande place à la créativité ; que ce soit sous forme d'improvisation, de jeux musicaux, etc.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Je souhaiterais encore souligner l'importance du théâtre où, pour moi, la créativité occupe une place centrale. Il permet à chacun de prendre la peau de différents personnages, d'improviser, d'être quelqu'un d'autre et surtout d'entrer en relation avec les autres : élèves, camarades, enseignants, voire même public.

¹ Pour d'autres détails et références sur ces créations néologiques, consulter Wikipedia, qui vous fera de surcroît découvrir la belle histoire des Trois Princes de Serendip...

² www.infobourg.qc.ca/sections/actualite/actualite.php?id=10569.



Jessy Pahud Hélène Arrigo Gilles Amaudruz

Étudiants de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0710).

- *En quoi le thème de la créativité présente-t-il un intérêt particulier pour vous dans votre formation ?*

Il est important pour nous permettre de prendre une distance par rapport aux moyens d'enseignement officiels et pour les rendre plus attractifs aux yeux des élèves. Plus concrètement, pour les enfants, c'est surtout dans les travaux manuels que cette attitude d'ouverture est sensible. Il s'agit non pas de construire vingt lapins bleus identiques, mais de donner la liberté à chaque enfant de créer son lapin. La créativité invite au décroisement. Elle est source de libération. Il nous paraît essentiel de laisser une large place à l'imaginaire dans la classe. Quand l'enseignant élabore sa planification annuelle, il colore sa préparation de différentes sources d'inspiration pour éviter de tomber dans la redondance, pour éviter la monotonie et la lassitude. Ce faisant, par son attitude, il fait preuve de créativité. Par ailleurs, il est essentiel de prendre en compte l'actualité, l'environnement proche des enfants, leur vécu dans la conduite de la classe. Cette posture développe la créativité.

- *Dans quels domaines vous sentez-vous le plus créatifs ? Y a-t-il des disciplines qui favorisent davantage cette dimension ou est-ce d'abord une question d'attitude ?*

Les disciplines artistiques : les activités créatrices, visuelles et manuelles, la musique, le théâtre, la rythmique favorisent intrinsèquement la créativité. Les objectifs de ces matières sont directement associés à cette perspective. Dans les disciplines plus académiques (mathématiques, français, allemand, etc.) la créativité est davantage liée à l'attitude de l'enseignant. Cela dit, l'élève peut aussi apporter sa contribution, en expression orale ou écrite, par exemple. Lorsqu'on élabore un texte, une petite histoire, on va nécessairement solliciter la créativité et développer l'imagination.

- *Avez-vous vécu durant votre formation à la HEP des expériences concrètes qui vous ont particulièrement marqués sur ce plan ?*

Oui. La semaine artistique, le camp théâtre, les nombreux exercices de rythmique. Mais plus largement, tout ce qui touche à la pratique professionnelle. La réalisation de séquences didactiques. Les activités interdisciplinaires. Finalement l'ensemble des projets que nous construisons impliquent cette ressource.

- *Estimez-vous que les visées du nouveau plan d'études romand (PER) auront une incidence positive ?*

Complètement ! Nous n'avons pas encore étudié le PER dans tous les domaines, puisqu'il n'est pas encore mis en application. Mais lorsque nous l'avons examiné en musique, nous avons constaté qu'il était stimulant et qu'il encourageait l'interdisciplinarité.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Dans toutes les branches, les formateurs nous encouragent à nous montrer créatifs. Nous ne recevons pas une formation « clé en main ». Nous avons le sentiment que nos études visent avant tout à nous permettre de devenir les propres artisans de notre métier, en laissant une grande place à l'autonomie.

Manon Chaignat

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy (promotion 0710).

- *En quoi le thème de la créativité présente-t-il un intérêt particulier pour vous dans votre formation ?*



La créativité est nécessaire à notre métier. Elle nous permet de faire passer ce que nous sommes et c'est ainsi que l'on exprime le mieux notre personnalité. Elle nous permet de nous échapper du cadre pour rendre plus attractives nos activités, autant pour nous que pour les élèves.

- *Dans quels domaines vous sentez-vous le plus créative ? Y a-t-il des disciplines qui favorisent davantage cette dimension ou est-ce d'abord une question d'attitude ?*

Les disciplines artistiques favorisent cette dimension : le dessin, l'éducation visuelle et manuelle, l'éducation musicale. En même temps, on peut toujours trouver une certaine créativité dans les autres domaines, mais ce n'est pas toujours facile d'y saisir les opportunités. Dans ces cas-là, c'est son attitude personnelle qui amène la créativité.

- *Avez-vous vécu durant votre formation à la HEP des expériences concrètes qui vous ont particulièrement marquée sur ce plan ?*

Les cours de développement personnel favorisent beaucoup la créativité. Les formateurs nous donnent des travaux à réaliser avec des consignes très générales qui permettent d'aboutir à des créations très différentes et très personnelles. Le travail par groupe permet la confrontation d'idées et donne souvent lieu à des réalisations originales qui résultent de la créativité collective.

- *Estimez-vous que les visées du nouveau plan d'études romand (PER) auront une incidence positive ?*

Oui, je pense. Notamment par rapport aux visées interdisciplinaires. Les enseignants seront fortement incités à mettre sur pied des nouvelles activités qui feront appel à de la créativité.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Moi qui fait beaucoup de théâtre à côté de ma formation à la HEP, je trouve que certains étudiants ont de la peine à s'ouvrir à cette forme de créativité. Ils ont peur de laisser s'exprimer leur personnalité. Ils se braquent trop facilement par rapport aux cours de développement personnel et c'est dommage, car il y a beaucoup à apprendre de ces activités. Si l'on arrive à s'exprimer personnellement, on est beaucoup plus vrai avec les enfants. Ce qui est très important, car ils le sentent. Cela va de pair avec la confiance mutuelle entre les élèves et leur enseignant. Ces mêmes étudiants pensent probablement qu'ils ne sont pas faits pour ce type de démarche. Cet obstacle remonte probablement à leur enfance. Il est donc primordial de permettre aux enfants de développer leur créativité, dès leur plus jeune âge, pour favoriser l'épanouissement de leur personnalité et leur confiance en eux plus tard.

Nadja Monnat Florence Pellet Cyril Huguenin

Etudiants de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0710).

- *En quoi le thème de la créativité présente-t-il un intérêt particulier pour vous dans votre formation ?*



C'est une qualité importante dans le métier d'enseignant. La créativité est synonyme de nouveauté. Elle favorise une présentation plus ludique des matières à enseigner ; une touche plus personnelle à toute l'activité pédagogique.

- *Dans quels domaines vous sentez-vous le plus créatifs ? Y-a-t-il des disciplines qui favorisent davantage cette dimension ou est-ce d'abord une question d'attitude ?*

Les activités visuelles, créatrices et manuelles sont évidemment fortement impliquées, la musique également. Mais ce n'est pas tout. L'enseignant développe un certain feeling. Plus on est créatif, plus on aura envie d'adopter cette posture dans toutes les branches.

Au niveau des enfants, on les verra plus facilement créatifs, parce que plus libres, dans les activités d'éveil plutôt qu'en mathématiques par exemple. Mais l'enseignant va favoriser et faire émerger la créativité de ses élèves, en leur donnant du temps pour cela et les moyens de le devenir. Essayez, créez, inventez une histoire, une chanson...

- *Avez-vous vécu durant votre formation à la HEP des expériences concrètes qui vous ont particulièrement marqué dans ce plan ?*

En éducation musicale, a priori nous n'étions pas très à l'aise dans ce domaine, la formation nous a montré comment créer des mélodies, des rythmes ; comment construire une dimension créative. Cette conception contraste avec mon vécu scolaire et mes représentations de l'activité musicale :

le solfège, l'apprentissage de chansons par cœur, etc.

Durant notre semaine artistique, nous avons créé des tableaux et constaté qu'on est capable de plus grandes choses, lorsqu'on nous en donne les moyens (matériel, temps) et qu'on ne soupçonnait pas initialement tout ce potentiel. On a parfois besoin d'une impulsion, une idée de départ qui sert d'amorce et qui débloque la situation.

- *Estimez-vous que les visées du nouveau plan d'études romand (PER) auront une incidence positive ?*

Le PER apporte beaucoup plus d'idées, de pistes de travail que le plan d'étude actuellement en vigueur. Nous pouvons donc ainsi, nous inspirer des nombreuses activités proposées dans le PER pour ensuite, nous les approprier et leur donner notre touche créative.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

On entend souvent les gens dire qu'ils ne sont pas créatifs. Mais en réalité, tout le monde peut l'être à sa manière. Certains domaines nous inspirent davantage que d'autres.

En ce qui concerne la formation, à la HEP nous apprécions énormément de pouvoir vivre concrètement certaines expériences qui nous seront profitables dans notre future pratique professionnelle.

Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin

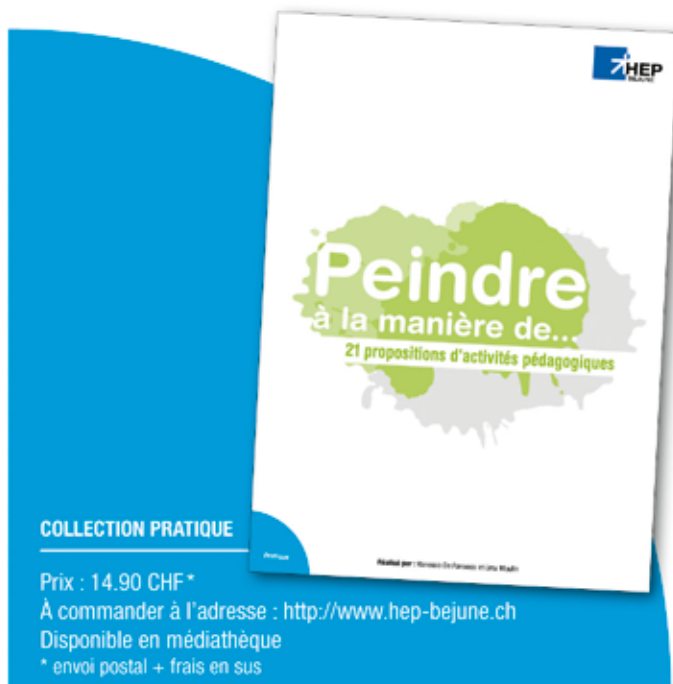
LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE PRÉSENTENT LA SORTIE DE LEURS NOUVEAUX OUVRAGES :



PEINDRE À LA MANIÈRE DE...

L'ouvrage réalisé par Vanessa Da Fonseca et Lina Moulin, jeunes enseignantes formées à la HEP-BEJUNE, a pour but d'éveiller l'intérêt artistique des élèves, en les amenant à rencontrer différentes œuvres de peintres mondialement connus. Cette sensibilisation vise à développer leur créativité personnelle, inspirée par la démarche de ces artistes.

Les moyens d'enseignement sont rares dans ce domaine. Les 21 fiches pédagogiques de ce recueil, testées et évaluées sur le terrain, contribueront à la mise en valeur de la dimension artistique à l'école primaire. Elles aideront indubitablement les enseignantes et enseignants à enrichir leurs pratiques dans un domaine essentiel au développement de l'enfant.



BALISES MATHS 4P est le deuxième volet d'une série de manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leurs leçons que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont débuté ce travail...

Ces ouvrages sont conçus dans le but d'aider à mieux comprendre les enjeux des activités et de stimuler la réflexion autour du rôle et de la portée de celles-ci dans la construction des compétences mathématiques. Ils visent également à orienter dans la démarche de transposition didactique.



LES OISEAUX, LES ARBRES ET LES CHATS DE PATRICIA

Conçu dans le prolongement d'une exposition qui s'est tenue dans les médiathèques de la Haute Ecole Pédagogique-BE-JUNE en 2006, ce coffret présente des œuvres de l'artiste jurassienne Patricia Crelier et leurs exploitations pédagogiques. Il s'adresse aux enseignants de tous les niveaux scolaires, de l'école enfantine au secondaire, voire au-delà.

Les activités proposées visent à stimuler les compétences linguistiques et graphiques de chacun et à faire de l'école un lieu de questionnement et d'émerveillement.



